Arta în școală

Concepte și practici


Co-finanțat prin
Programul Erasmus+
al Uniunii Europene


Institutul de Științe ale Educației

Coordonatori:
Mihai Iacob
Angelica Mihăilescu

Arta în şcoală

Concepte şi practici



EDITURA UNIVERSITARĂ
Bucureşti, 2016

Redactor: Gheorghe Iovan
Tehnoredactor: Ameluţa Vişan
Coperta: Monica Balaban

Editură recunoscută de Consiliul Naţional al Cercetării Ştiinţifice (C.N.C.S.) şi inclusă de Consiliul Naţional de Atestare a Titlurilor, Diplomelor şi Certificatelor Universitare (C.N.A.T.D.C.U.) în categoria editurilor de prestigiu recunoscut.

ISBN: 978-606-28-0532-6

DOI: (Digital Object Identifier): 10.5682/9786062805326

Centrul Naţional Euroguidance Romania
Ştirbei Vodă, 37, Sector 3, Bucureşti
euroguidance@ise.ro
www.euroguidance.ise.ro



Lucrarea a fost finanţată prin proiectul Euroguidance (2016) cu sprijinul Comisiei Europene. Această publicaţie reflectă numai punctul de vedere al autorilor, iar Comisia nu este responsabilă pentru eventuala utilizare a informaţiilor pe care le conţine.

Publicată de:
Editura Universitară
Editor: Vasile Muscalu
B-dul. N. Bălcescu nr. 27-33, Sector 1, Bucureşti
Tel.: 021 – 315.32.47 / 319.67.27
www.editurauniversitara.ro
e-mail: redactia@editurauniversitara.ro

Distribuţie: tel.: 021-315.32.47 /319.67.27 / 0744 EDITOR / 07217 CARTE
comenzi@editurauniversitara.ro
O.P. 15, C.P. 35, Bucureşti
www.editurauniversitara.ro

Coordonatori:

Mihai Iacob
Angelica Mihăilescu

Autori:

Otilia Constanţa Apostu
Nicoleta Bercu
Carmen-Gabriela Bostan
Petre Feodorian Botnariuc
Mihai Iacob
Angelica Mihăilescu
Lucian Voinea

Consultanţi:

Delia Goia
Cornelia Novak

Mulţumiri

Studiul de faţă nu ar fi fost posibil fără sprijinul colegilor noştri de la Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei Magdalena Balica, Dan Badea, Romiţă Iucu şi Tiberiu Marcian Mihail care ne-au oferit sugestii şi informaţii pe tot parcursul cercetării. De asemenea, dorim să le mulţumim colegelor noastre Laura Elena Căpiţă, Simona Luciana Velea, Cătălina Ulrich şi Ana-Maria Dalu pentru feedbackul amănunţit asupra raportului de cercetare şi pentru sugestiile de îmbunătăţire. Nu în ultimul rând, le mulţumim tuturor celor care ne-au sprijinit, cu timpul şi experienţa lor, prin completarea chestionarelor sau participarea la interviuri.

Echipa de cercetare

CUPRINS

Partea a III-a. Educaţia prin arhitectură (studiu de caz)

Partea a IV-a. Concluzii şi recomandări

REZUMAT

Chiar dacă poate fi argumentat că artele şi educaţia conlucrează prin însăşi natura lor, preocuparea pentru valorificarea sistematică a beneficiilor potenţiale ale punerii lor împreună este de dată relativ recentă, atât la nivel mondial, cât şi în România. Ultimele două decenii au adus în atenţia decidenţilor din sfera educaţiei o serie de argumente riguros documentate, care pun în evidenţă potenţialul conlucrării lor.

În acest context, ni s-a părut utilă o privire de ansamblu asupra modului în care sistemul educaţional formal din România se raportează la arte şi patrimoniu, precum şi la modul în care colaborarea dintre cele două sfere poate fi încurajată şi cum pot fi documentate beneficiile ei. Publicaţia de faţă reuneşte eforturile aferente a două demersuri de cercetare care şi-au propus să ofere o imagine de actualitate a contribuţiei artelor în procesul formativ gestionat de sistemul formal de educaţie. Pe parcursul anului 2014, am întreprins o serie de demersuri investigative menite să cartografieze relaţia dintre dimensiunea conceptuală şi cea practică a artelor prezente în mediul şcolar şi în imediata lui proximitate, pentru ca apoi, în prima jumătate a anului 2015, să urmărim mai în profunzime un decupaj din acest spectru, reprezentat de educaţia prin arhitectură.

Premisa de la care am pornit a fost că, la fel cum educaţia făcută de profesionişti are o valoare adăugată, la fel şi arta dezvoltată prin intermediul profesioniştilor în domeniu are o altă influenţă decât arta amatorilor sau arta făcută de specialişti în educaţie. Din acest motiv, ne-am centrat atenţia pe activităţi şi iniţiative care menţin o legătură deschisă şi directă între sistemul formal de educaţiei şi domeniul artelor, atât în cadru curricular, cât şi extracurricular. Am făcut acest lucru fără a ignora educaţia artistică oferită de şcoală, pe care am folosit-o, în principal, ca reper pentru ceea ce sistemul educaţional a asimilat şi reprezintă o componentă a cărei valoare şi importanţă a fost deja validată.

Primul studiu s-a conturat în contextul în care, odată cu creşterea ofertelor operatorilor culturali îndreptate spre elevi, sistemul educaţional din România încearcă să îşi asume din ce în ce mai mult postura de facilitator pentru activităţile legate de arte, cultură şi patrimoniu cu care elevii intră în contact de-a lungul anilor petrecuţi în şcoală. De la ateliere de câteva ore desfăşurate într-o singură clasă, la programe cu desfăşurare la nivel naţional întinse pe mai multe luni şi ani, şcoala este pusă în postura de a acomoda o varietate de intervenţii cu o dimensiune artistică, ce îşi revendică şi o influenţă în plan educaţional.

Dinamismul cu care sunt asociate activităţile de educaţie prin arte a făcut ca ele să fie deosebit de apreciate de pedagogi într-o multitudine de contexte, dar o analiză sistematică a beneficiilor create de ele a început să constituie preocuparea cercetătorilor doar în ultimele două decenii. Constatăm că în ultimii ani au apărut mai multe compendii de studii explorative, experimentale şi de politici în domeniul artelor cu impact educaţional care au cartografiat nivelul actual al cunoştinţelor din domeniu.

O primă dificultate întâmpinată în procesul de a înţelege domeniul artelor folosite cu scop educaţional a fost să navigăm prin varietatea foarte mare de concepte şi definiţii care încearcă să cartografieze domeniul. În documentele şi studiile consultate ne-am confruntat cu un fenomen extins de sinonimie parţială şi sinonimie contextuală a termenilor şi sintagmelor folosite, de aceea am dedicat un efort semnificativ clarificării conceptelor de „educaţie artistică”, „educaţie culturală” şi „educaţie estetică”.

Dacă cercetătorilor şi oamenilor de politici educaţionale le este greu să se orienteze în labirintul conceptual existent, cu atât mai mult ne aşteptăm ca cei care implementează programe şi cei care beneficiază de ele să întâmpine dificultăţi în acest sens. Acesta este motivul pentru care ne-am asumat încă de la început opţiunea pentru conceptul de **artă în şcoală**, sub umbrela căruia am reunit toate tipurile de interacţiune întâlnite. De asemenea, pentru a evita polemicile conceptuale asupra a ceea ce reprezintă arta, pe parcursul investigaţiilor noastre am operaţionalizat conceptul de artă prin raportare la un set de domenii de exprimare artistică (arhitectura, sculptură, muzică, dans, etc.). Suntem conştienţi că aceste opţiuni pot da naştere unor dezbateri, însă considerăm că au fost necesare pentru a ne putea apropia prin instrumente de cercetare de o serie de grupuri ţintă cu caracteristici foarte diferite.

Referitor la prezenţa artei la nivel legislativ, am considerat potrivit să trecem în revistă principalele documente de politici educaţionale la nivel internaţional pentru a identifica tendinţele în care se înscriu eforturile de a aduce arta în şcoală. Ni s-a părut simptomatică utilizarea într-o manieră neunitară a diferitelor noţiuni legate de acest domeniu.

Pentru a contextualiza aspectele menţionate mai sus am urmat două piste de investigare. Una a fost reprezentată de o trecere în revistă a mecanismelor prin care sistemul de educaţie se deschise către sfera artelor, iar cea de-a doua s-a îndreptat către cei implicaţi în mod direct în acest proces (elevi; cadre didactice şi decidenţi locali; părinţi; artişti şi operatori culturali), pentru a înţelege practicile care aduc împreună arta şi educaţia.

Rezultatele studiului s-au concretizat într-un portret descriptiv al conceptelor şi practicilor care se regăsesc în şcoala românească, tratat pe cinci paliere: 1) conceptele cu care operează actorii implicaţi, 2) contextele de desfăşurare, 3) practicile legate de implementare, 4) impactul atribuit implicării în activităţi artistice cu o dimensiune educaţională şi 5) mecanismele de feedback şi ajustare pe care le-am întâlnit.

Cel de al doilea studiu a urmărit să sistematizeze şi să sintetizeze informaţii şi date care au fost colectate în vederea pregătirii unei cercetări experimentale privind posibila contribuţie a educaţiei prin arhitectură la formarea de competenţe cheie la elevii de ciclu primar.

Trebuie să menţionăm că în ciuda unor eforturi semnificative, nu am putut identifica studii experimentale dedicate potenţialului impact al educaţiei prin arhitectură. Descoperirea a fost cu atât mai surprinzătoare, cu cât la nivel internaţional am constatat că există o multitudine de proiecte şi programe care pun arhitectura şi spaţiul construit în centrul intervenţiei pe care o propun şi ne aşteptam să identificăm experienţe de tip reflexiv în acest context.

În cazul de faţă, pentru a avea un punct de plecare în configurarea acestui studiu, am recurs la informaţii atât din documentele programatice, cât şi din experienţele practicienilor în zona educaţiei prin arhitectură. La nivel conceptual, am pus în paralel competenţele cheie, cu beneficiile presupuse ale educaţiei prin arhitectură,aşa cum au fost descrise de Uniunea Internaţională a Arhitecţilor, şi cele urmărite de un opţional de educaţie prin arhitectură. La nivelul practicilor, am consultat un grup de arhitecţi voluntari şi de cadre didactice din ciclu primar, care au implementat un opţional de educaţie prin arhitectură la clasele a III-a şi a IV-a, în legătură cu competenţele care consideră ei că ar putea fi dezvoltate într-un asemenea cadru. Rezultatele sunt discutate din perspectiva construirii unui cadru experimental care să urmărească un set de competenţe identificate ca fiind posibil de dezvoltat prin educaţia prin arhitectură.

În final, am venit cu o serie de concluzii şi recomandări care ni s-au părut că ar putea contribui la consolidarea domeniului.

În raport cu această realitate (şi în perspectiva unei educaţii de calitate), considerăm că şcoala trebuie să acţioneze pe trei paliere: a) să-şi definească propria ofertă în sfera artelor, culturii şi patrimoniului; b) să exploreze şi să integreze beneficiile derivate din ofertele profesioniştilor din domeniul artelor, culturii şi patrimoniului; c) să-şi construiască o serie de instrumente şi mecanisme pentru facilitarea colaborării cu profesioniştii din domeniul artei şi patrimoniului. Pornind de la o reprezentare a şcolii văzută ca făcând parte dintr-o comunitate care are resurse şi expertize valoroase, prin studiul de faţă, am urmărit să facem vizibil în mod special acest al treilea palier, cel al zonei de contact dintre şcoală şi cei care propun activităţi artistice cu o dimensiune educaţională. Credem că şcoala ar putea să valorifice aceste resurse şi expertize în activităţile sale dedicate creşterii calităţii educaţiei, pentru a-şi îndeplini mai bine misiunea.

PARTEA I
CADRUL FORMAL AL PĂTRUNDERII ARTELOR ÎN ŞCOALĂ

CAPITOLUL 1
INTRODUCERE

În ultimele decenii, s-a înregistrat o schimbare a idealului educaţional, de la unul eminamente academic, în care fiecare elev era tratat ca un potenţial profesor universitar, la unul conectat la realitatea economică, în care succesul este măsurat prin rapiditatea cu care absolvenţii se inserează pe piaţa muncii, la un nivel potrivit calificării dobândite. Această schimbare venită dinspre nivelul politicilor, în special în ceea ce priveşte modul de direcţionare a resurselor financiare, încă se luptă să se impună la nivelul mentalului sistemului educaţional. Probabil va mai trece o bună perioadă de timp până când profesorii se vor lăuda cu numărul de elevi care şi-au găsit locuri de muncă în acord cu propriile capacităţi şi aspiraţii, mai degrabă decât cu cazurile de elevi cu performanţe academice excepţionale sau care au ajuns în poziţii de prestigiu.

Din a doua jumătate a secolului XIX şi, până târziu, în secolul XX, programele educaţionale bazate pe elemente artistice au fost fundamentate în special pe autoritatea susţinătorilor lor şi pe dovezi anecdotice, fără a beneficia de aportul unor studii ştiinţifice. Analiza sistematică a impactului artelor în contexte educaţionale nu a început să fie pusă în practică decât în ultimele decenii ale secolului trecut, fără să ajungă totuşi să ne ofere o imagine comprehensivă a schimbărilor produse de utilizarea artelor în scop educaţional. Cu toate acestea, studiile şi meta-analizele pe care le avem la dispoziţie în acest moment reuşesc să reliefeze ceea ce ar putea constitui o schiţă utilă a interacţiunii dintre cele două domenii.

Principii

De ce artă în educaţie? În justificarea asumării acestei teme de investigaţie, ne raliem la două idei care s-au conturat în ultimele decenii: pe de o parte, considerăm că este nevoie de dovezi şi probe în fundamentarea oricărui program educaţional, iar pe de alta, credem că utilizare artei se justifică prin beneficiile directe pe care le creează (Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin, 2013).

Intersecţia dintre artă şi educaţie ia multe forme, fiecare cu o identitate distinctă, cu mijloace de acţiune specifice şi cu beneficii diferite (demonstrate sau presupuse). Zona instituţiilor culturale

promovează educaţia pentru artă, prin intermediul căreia se urmăreşte orientare culturală şi facilitarea accesului la produse culturale a unor categorii cât mai largi de public. Instituţiile din sfera educaţiei promovează educaţia artistică şi educaţia prin artă în diferite contexte şi cu diferite modalităţi de recunoaştere a învăţării. Actorii din sfera socială utilizează artele în scop terapeutic şi pentru a genera schimbare socială.

Tabel 1. Tipuri de programe educaţionale cu o dimensiune artistică

Domeniul cultural		Domeniul educaţional		Domeniul social	
Orientare culturală	Dezvoltarea de noi categorii de public	Educaţie artistică	Educaţie prin arte	Intervenţie artistică/ culturală	Terapie prin arte

Dovezile aduse de cercetările ce s-au centrat pe efectele utilizării artelor în contexte educaţionale au semnalat o multitudine de beneficii generate pe diferite paliere (social, emoţional, al abilităţilor, etc.), dar de multe ori temele urmărite (de exemplu, efectele utilizării muzicii în predarea matematicii) au pus în evidenţă instrumentalizarea artelor şi reducerea lor la un statut de mijloc auxiliar al educaţiei. Credem că această modalitate de a privi rolul artelor în educaţie este una limitativă şi cu un potenţial negativ în ceea ce priveşte susţinerea artelor în a crea o serie de beneficii care depăşesc simpla facilitare a transmiterii cunoştinţelor de un anumit gen.

Principalul efect cu care creditâm prezenţa artelor în educaţie se întemeiază pe crearea unui capital cultural, cu toate efectele pozitive asociate, şi doar în mod secundar ar trebui urmărite beneficiile colaterale (eng. *spill-overs*) pe care prezenţa artelor le poate avea asupra învăţării, predării şi evaluării anumitor discipline şcolare. Chiar dacă există diferenţe în ceea ce priveşte efectele ce pot fi puse în evidenţă în urma programelor educaţionale cu o dimensiune artistică (Greene, Kisida & Bowen, 2014), ele contribuie, în manieră semnificativă, la formarea unor comportamente de consumatori culturali şi a unei pieţe de capital cultural.

Demersul analizei pe care o propunem se înscrie într-un curent mai larg prin care la nivel european şi global se încearcă valorizarea artei în contexte educaţionale. În anul 2009, Uniunea Europeană, prin intermediul reţelei Eurydice, a strâns date referitoare la prezenţa artelor în sistemele de educaţie din statele membre şi asociate (EACEA, 2009). Un alt exemplu este Anglia, unde s-a derulat o evaluare a implementării muzicii în şcoală (Henley, 2011), urmată de un studiu privind educaţia culturală (Henley, 2014).

Recent, industriile creative şi-au construit o poziţie cu multiple valenţe faţă de sistemul educaţional, în acelaşi timp contribuind la creşterea capitalului cultural al elevilor, promovând exprimarea artistică în cadrul sistemelor educaţionale şi oferind perspective concrete de angajare care să ţină cont de aspiraţii şi de nevoile de exprimare creativă. Iniţial, motivaţia pentru dezvoltarea unei relaţii cu sistemul

educaţional a fost una de natură pragmatică, vizând în special creşterea unor noi generaţii de tineri înalt calificaţi, care să ocupe locuri de muncă în acest sector, dar în timp ea a devenit una complexă. Contribuţia industriilor creative la dezvoltarea economică este uşor de observat în statisticile naţionale şi internaţionale (Van der Pol, 2008; Oxford Economics, 2014). În acest context, nu este de mirare că statele care depind economic de un puternic sector de industrii creative au sprijinit pătrunderea dimensiunii artistice în şcoli, atât la nivel nonformal, dar din ce în ce mai des şi la nivelul formal al curriculumului. Un exemplu sugestiv în acest sens este Marii Britanii unde designul este asociat cu arta în curriculum (Henley, 2014).

Artele în curriculumul şcolar românesc

În ceea ce priveşte prezenţa artelor în şcolile din România, studiile disponibile conţin o cantitate limitată de informaţii. Studiul Eurydice menţionat anterior (EACEA, 2009) arată că România nu este foarte bine situată în ceea ce priveşte integrarea artelor în şcoală, în raport cu ţările participante la studiu. În afară de muzică şi desen, nici o altă artă nu a fost identificată ca fiind prezentă la nivel curricular – în condiţiile în care materiile de tipul „limba şi literatură" nu au fost luate în considerare, ele având un statut special. Capitolul 3.1 va trata mai în detaliu această situaţie.

Din perspectiva deschiderii către comunicare şi parteneriat cu comunitatea, în ultimii ani, şcoala românească a făcut unii paşi în a cartografia oferta artiştilor şi operatorilor culturali, pentru a asigura o mai bună întâlnire a zonei educaţionale cu cea artistică. Remarcăm posibilitatea de înregistrare într-o bază de date, accesibilă şcolilor, a celor care doresc să propună activităţi în cadrul programului „Şcoala altfel". Cei interesaţi pot alege din oferta respectivă ceea ce cred că ar fi potrivit pentru contextul lor. Există iniţiative mai mult sau mai puţin extinse, cum ar fi, spre exemplu, identificarea de către Inspectoratul Şcolar al Municipiului Bucureşti a tuturor cercurilor artistice care-şi desfăşoară activitatea în instituţiile din subordine şi încărcarea listei pe site-ul propriu[1] pentru a putea fi consultată de oricine ar fi interesat. Pentru documentarea necesară studiului de faţă, am parcurs ofertele artiştilor şi operatorilor culturali înscrise în această bază de date, însă ne-am limitat intenţiile de analiză aprofundată a acestora, deoarece am considerat că aceasta se pretează la un alt demers decât cel pe care ni l-am asumat noi, fiind mai potrivită o abordare administrativă de inventariere a ofertelor şi agregatoarelor de oferte.

Datorită poziţiei speciale pe care o au şcolile de artă faţă de prezenţa artelor în educaţie am ales să nu le includem, decât marginal, în analiza noastră. Atunci când am discutat de opţiunile profesorilor, am reuşit să includem totuşi un studiu privind percepţiile şi experienţele profesorilor din cadrul unui liceu de arte. De asemenea, în cercetarea percepţiilor şi a experienţelor profesorilor şi elevilor, am avut ocazia să explorăm şi dimensiunile artei în sistemul educaţional alternativ Waldorf (pentru care arta este puternic ancorată în definirea misiunii sale formative).

[1]Vezi http://ismb.edu.ro/documente/proiecte/Baza%20de%20date%20online%20pentru%20educatie%20formala%20si%20nonformala.pdf

România se află, în prezent, în proces de reformă curriculară din perspectiva integrării competenţelor cheie, din care face şi competenţa „sensibilizarea şi exprimarea culturală”. Din cercetări anterioare, rezultă că „sensibilizarea şi exprimarea culturală” era reprezentată doar în mod implicit în cadrul programelor şcolare şi doar la anumite discipline (Costea, 2009). De asemenea, în reprezentările profesorilor şi ale elevilor privind formarea acestei competenţe prin activitatea şcolară, domeniul ocupa unul dintre ultimele locuri, ceea ce poate să releve faptul că nu sunt bine cunoscute posibilităţile de dezvoltare oferite de acest domeniu de competenţe în şcoală (Costea, 2010; Bercu, 2012).

Învăţarea nonformală şi recunoaşterea ei

O serie de studii la nivel naţional au relevat complementaritatea dintre educaţia nonformală şi cea formală, ele permiţându-ne o explorare a posibilităţilor de integrare a experienţelor de învăţare ale elevilor şi de identificare a impactului unor mecanisme sau instrumente utilizate în acest sens, având astfel câteva informaţii prealabile despre experienţe/proiecte/practici privind formele de expresie artistică (Căpiţă, 2011; Măntăluţă & Velea, 2013).

Un aspect problematic îl reprezintă modalităţile de recunoaştere a competenţelor dobândite de către elevi în afara educaţiei formale. Activităţile educaţionale care implică artele se desfăşoară atât în cadrul cât şi în afara orelor de curs, conducând la apariţia unei probleme semnificative referitoare la modul în care oferim recunoaştere pentru competenţele dobândite prin intermediul acestor experienţe de învăţare (Căpiţă, 2011). De-a lungul timpului, au existat mai multe iniţiative atât la nivel naţional, cât şi la nivel european care au vizat sprijinirea procesului de recunoaştere a competenţelor dobândite în alte cadre decât cel formal. La nivel naţional, a fost introdus în urmă cu circa un deceniu „Portofoliul de educaţie permanentă”, un instrument menit să-l însoţească pe elev pe tot parcursul său educaţional formal şi care să-l ajute în special la trecerea dintre ciclurile de învăţământ, iar apoi în tranziţia la piaţa muncii. Din păcate, în lipsa unei metodologii de implementare şi a unei formări a cadrelor didactice responsabile, el a devenit doar un document birocratic, a cărui completare cade cel mai adesea în sarcina personalului administrativ al şcolii. În perioada 2009-2011, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei a explorat, printr-o serie de teme de cercetare, problema recunoaşterii competenţelor dobândite în contexte informale şi nonformale şi a instrumentelor care pot sprijini acest proces (Ţibu & Botnariuc, 2010; Botnariuc, 2011). Din păcate, efectul acestor studii s-a limitat la creşterea gradului de conştientizare în rândul profesorilor şi decidenţilor a nevoii de a avea instrumente specializate pentru recunoaşterea competenţelor indiferent de contextul în care au fost dobândite, fără a crea un instrument funcţional pe care să-l ofere experţilor în educaţie.

Formarea profesioniştilor

O premisă importantă pentru pătrunderea artelor în şcoală ţine de existenţa unor oportunităţi de pregătire profesională a celor implicaţi în derularea activităţilor de educaţie prin artă. La nivelul studiilor de licenţă, o trecere în revistă a programelor care să îmbine dimensiunea artistică cu cea pedagogică a pus în

evidenţă o ofertă extrem de limitată sau care se adresează unui grup foarte restrâns. Spre exemplu, chiar dacă la Universitatea Naţională de Arte din Bucureşti (UNARTE) există un astfel de program, la concursul din septembrie 2014 au fost admişi 9 candidaţi. În mod evident, acest număr nu este suficient pentru a acoperi nevoile unui sistem educaţional de dimensiunile celui românesc.

O poziţie interesantă în spectrul opţiunilor de formare ar fi putut-o ocupa masteratul didactic propus prin *Legea educației naționale nr. 1/2011*, dar care nu a fost implementat până la momentul redactării raportului de faţă. Acest masterat ar fi putut oferi o opţiune viabilă pentru orice absolvent de facultate cu profil artistic care ar intenţiona să-şi asume rolul de profesor în sistemul de educație preuniversitar. De asemenea, acesta ar fi constituit o oportunitate de a integra elemente din sfera artelor în pregătirea viitorilor profesori, indiferent de formarea iniţială avută.

Totuşi, la nivelul studiilor aprofundate, există câteva oportunităţi de integrare a artelor în educaţie. UNARTE, prin Departamentul de Pedagogia Artei, a propus încă de la începutul anilor '90 programe de formare cu dublă specializare: arte și pedagogie. Principalul program implementat în acest moment este Masteratul de Educație prin Arte Vizuale, care pune în valoare dimensiunea nonformală a artei în educaţie. Universitatea Naţională de Artă Teatrală şi Cinematografie (UNATC) vine cu o altă abordare, care îl are în centru pe artistul pedagog, concretizată în masteratul de pedagogie teatrală. În sfârşit, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţele Educaţiei din Universitatea Bucureşti, în parteneriat cu UNATC, propune un masterat în care un loc important îl are pedagogia prin teatru.

Dacă extindem investigaţiile noastre dincolo de programele care vizează în mod direct formarea cadrelor didactice, descoperim o serie de programe dedicate aplicaţiilor terapeutice ale artelor. Spre exemplu, Secţia de Pedagogia Artelor din cadrul Facultăţii de Arte Plastice din Cluj propune un program de formare în *art terapie*, iar la Universitatea de Vest din Timişoara există module de *art terapie*, în cadrul unui masterat orientat către asistenţă socială (Ioniţă, 2012).

O altă alternativă la programele de formare - care în acest moment nu acoperă decât parţial nevoile personalului didactic şi ale artiştilor interesaţi de latura educaţională a muncii lor - sunt proiectele, de o anvergură mai mare sau mai mică, ce propun formări de durată scurtă şi medie în domeniul artei cu o dimensiune educaţională. „Competenţe în comunicare, performanţă în educaţie" (2011-2013) a fost un proiect care a avut ca obiectiv dezvoltarea unui program de formare ce viza creşterea competenţelor de comunicare ale profesorilor din sistemul educaţional preunuiversitar şi crearea unei comunităţi de practică în jurul celor formaţi. Între modulele oferite, unul s-a referit la teatru, iar altul la film, ca mijloace de comunicare[2]. Un alt proiect, „Susţine cultura în educaţie" (2014-2016), a venit cu o abordare complementară a nevoilor de formare ale profesorilor şi artiştilor. El a propus, pe lângă analize de practici, instrumente de *advocacy* şi resurse pentru domeniul artelor în educaţie, precum şi o serie de formări pentru

[2] Proiectul a fost finanţat din Fondul Social European (componenta Dezvoltarea Resurselor Umane). Acesta a fost coordonat de UNATC şi implementat cu parteneri din trei centre universitare (Bucureşti, Iaşi şi Cluj), împreună cu un furnizor de formare. Impactul proiectului de formare a fost considerat relevant dat fiind grupul ţintă vizat, adică 2000 de cadre didactice (vezi http://www.competenteincomunicare.ro/).

cadre didactice şi artişti pe domeniile de competenţă pe care aceştia ar dori să se dezvolte, cum ar fi lucrul cu artişti şi organizaţii culturale pentru profesori sau dezvoltarea de programe educaţionale pentru artişti şi organizaţii culturale[3].

Iată doar câteva aspecte pe care credem că este important să le avem în vedere atunci când ne referim la arta în contexte educaţionale în România. Pe unele le vom explora mai în detaliu (artele în curriculumul şcolar românesc), în timp ce pe altele (principii, educaţia nonformală şi recunoaşterea ei, formarea profesioniştilor) le vom folosi doar ca referinţă când vom discuta rezultatele cercetărilor.

[3]Proiectul este coordonat de „Asociaţia MetruCub – resurse pentru cultură" şi se derulează în perioada 2014-2016, cu finanţare prin Fondul ONG, componenta Dezvoltarea Capacităţii ONG-urilor, (vezi www.m3culture.ro).

CAPITOLUL 2
CONCEPTE, DEFINIŢII, POLITICI PUBLICE

În capitolul de faţă vom analiza modul în care sunt definite de către diferiţi autori unele concepte des vehiculate şi vom încerca să clarificăm ce atribute capătă arta şi educaţia în momentul în care acestea se asociază. De asemenea, dimensiunea conceptuală va fi completată cu proiecţia acestora în plan legislativ, astfel încât să punem în evidenţă modul în care ele îşi aduc o contribuţie la instrumentele de politici publice.

Pentru foarte mulţi pedagogi întâlnirea dintre artă şi educaţie se rezumă la sintagma „educaţie artistică", motiv pentru care am ales să-i acordăm o atenţie deosebită. Uneori, alături de ea mai sunt vehiculate sintagme precum „educaţie culturală" şi „educaţie estetică". Este util de precizat de la început faptul că în documentele de politici publice în domeniul educaţiei vom întâlni şi sintagma „educaţie artistică şi culturală" (vezi cap. 2.2.). Deoarece problematica legăturilor dintre artă şi educaţie este amplă, vom considera studiul Eurydice (EACEA, 2009) ca punct de referinţă pentru definirea conceptelor de lucru.

2.1. Concepte şi definiţii

2.1.1. Educaţia artistică

Artele şi educaţia artistică cunosc o diversitate de accepţii şi de practici de la o cultură la alta, în timp şi spaţiu, determinând conştiinţa culturală a fiecărei comunităţi. Artele se regăsesc în educaţia artistică în ipostaza de ansamblu de activităţi educative prin care sunt transmise tinerilor valori culturale ale comunităţii, tehnici şi mijloace de exprimare prin care aceştia îşi pot crea propriul limbaj artistic. Valoarea artei în plan formativ este relevată prin aceea că presupune o activitate umană conştientă în care o persoană îşi manifestă pe deplin capacitatea de a interveni, de a observa, de a manipula forme, idei sau experienţe proprii (Arañó Gisbert, 1993). De asemenea, arta se dovedeşte formativă pentru elevi şi prin impactul său asupra rezultatelor şcolare, a stării de bine, a atitudinii faţă de şcoală şi faţă de învăţare (Bamford, 2006).

Rolul educativ al artelor s-a conturat şi a evoluat în relaţie cu învăţământul public, ilustrând iniţial, în discursul pedagogic, interesul pentru valoarea estetică a operelor şi structurându-se, în timp, constant, în jurul obiectivelor culturale, sociale şi estetice, cu deschidere, în alte culturi, şi către obiective spirituale

(Bamford & Wimmer, 2012). În raport cu sistemul de învăţământ, reprezentarea rolului educativ al artelor s-a îmbogăţit cu atribute şi funcţii care răspundeau nevoilor de specializare şi de diversificare a domeniilor educaţiei artistice, pe de o parte, precum şi tendinţelor de generalizare şi de obligativitate în formarea elevilor, pe de altă parte. Evoluţia acestei reprezentări este vizibilă, în timp, în politicile educative şi în structurarea sistemelor de învăţământ, prin accentele lor comune, la nivel european, sau prin acelea determinate la nivel naţional. Este vizibil acest rol educativ, de asemenea, în diferitele accepţii ale conceptului de formare a elevului, accepţii a căror evoluție încearcă să surprindă dimensiuni privind dezvoltarea personală (prin creativitate, de exemplu) sau integrarea socială şi pe piaţa muncii. În acest context, putem afirma faptul că educaţia artistică se defineşte, pe scurt, ca reprezentând o sumă de mijloace de învăţare care să-i asigure elevului accesul la artă şi, prin aceasta, să-l ajute să-şi formeze o viziune asupra sa şi a lumii în care trăieşte.

Revenind la legătura dintre arte şi educaţia artistică, constatăm că există un spaţiu dinamic de manifestare (convergent sau conflictual), în care observăm că arta constituie un concept deschis şi în permanentă evoluție, iar educaţia artistică încearcă să ia în considerare faptul că şi domeniile care i se pot subsuma ca obiect de învăţare pot constitui, la rândul lor, o listă deschisă. De altfel, studiul privind educaţia artistică şi culturală realizat de Eurydice, se întemeiază tocmai pe compararea practicilor de educație artistică din sistemele educative ale ţărilor Uniunii Europene având în vedere, pe de o parte, acest ansamblu deschis, în evoluție, de domenii artistice şi, pe de altă parte, obiectivele şi mijloace de învăţare puse la dispoziţia elevului în acest sens (EACEA, 2009).

Aceasta listă deschisă de domenii artistice cuprinde/ar putea să cuprindă educație plastică, educație muzicală, teatru, dans, expresivitatea corporală, dar şi fotografie, design, cinema, artă digitală, arhitectură etc. În studiul Eurydice (EACEA, 2009), lista domeniilor artistice luate în considerare în cadrul cercetării comparative este formată din: arte vizuale (pictură, desen, arta tridimensională – sculptură; muzică – interpretare, compoziție, apreciere critică); arta dramatică (interpretare, dramaturgie, apreciere critică), dans (interpretare, coregrafie, apreciere critică); artele comunicării (elemente artistice şi exprimare prin intermediul prin media – fotografie, film, video şi animaţie pe computer); artizanat (elemente artistice şi culturale cu privire la artizanat – textile, țesături, bijuterii); arhitectură (arta construirii edificiilor – observare, planificare, construcție). Studiul Eurydice oferă, de asemenea, informaţii sugestive privind prezenţa acestor domenii în sistemele de învăţământ şi regimul acestora – obligatoriu, facultativ, integrat, inclus în timpul şcolar sau în afara acestuia etc. Se constată, aici, că există două modalităţi de definire a educaţiei artistice în cadrul curriculumului şcolar european: o abordare integrată, sub denumirea de arte sau de educație artistică, sau ca domenii distincte. În general, în toate ţările europene care au optat pentru abordarea domeniilor artistice în mod separat, cu statut de disciplină obligatorie sau opţională, se află educaţia plastică şi educaţia muzicală. În România, cele două discipline fac parte din trunchiul comun şi sunt studiate de toţi elevii timp de 11 ani (durată învăţământului obligatoriu, în prezent).

Cel de-al doilea aspect determinant privind educaţia artistică se referă la schimbările referitoare la modul de abordare a acesteia care, alături de percepţia artelor ca reprezentând un sistem deschis de domenii, au generat şi intervenţii asupra obiectivelor de învăţare. De exemplu, obiectivele „clasice" atribuite educaţiei artistice (cunoaşterea şi înţelegerea artei, apreciere critică, creativitate, exprimare individuală etc.) vor fi extinse prin trimiteri la: competenţe de comunicare; „competenţe sociale/ lucru în grup/ socializare/ lucrul în echipă"; „bucurie/satisfacţie/relaxare prin artă"; „expunerea la diverse experienţe şi mijloace artistice"; „aptitudinea de a interpreta sau a prezenta o operă"; „sensibilitate şi responsabilitate faţă de mediul ambient (conservare, sustenabilitate)"; „încredere în sine sau stima de sine"; dezvoltarea unui interes permanent pentru arte"; „identificarea potenţialului/talentelor artistice" (EACEA, 2009, p.12-13).

La finele acestui excurs concentrat în care am încercat să explicăm succint ce înseamnă educaţia artistică, considerăm că putem opera cu o definiţie a acesteia ca domeniu de formare constituit ca interfaţa între arte şi educaţie şi structurat ca ansamblu deschis de domenii artistice, de finalităţi şi obiectivele educative, precum şi de mijloace de învăţare puse la dispoziţia elevului.

2.1.2. Educaţie culturală

Pentru abordarea educaţiei culturale, am considerat util să examinăm mai întâi modul în care este definit termenul de „cultură". Am optat pentru o definiţie din documentul *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*, anume ca „valori împărtăşite şi modele de comportament caracteristice diferitelor grupuri sociale şi comunităţi" (NACCCE, 1999). În *Foaia de parcurs privind educaţia artistică* (UNESCO, 2006) se specifică faptul că „fiecare cultură deţine un ansamblu unic de expresii artistice şi de practici culturale" (p.18). Astfel, este promovată o perspectivă asupra culturii care integrează cultura înaltă şi cultura cotidiană. Criteriile de apreciere ale valorilor culturale sunt mai flexibile şi mai dinamice, acordând atenţie artelor, dar şi culturii ştiinţifice, tehnice, urbane etc.

Studiul comparativ referitor la educaţia artistică şi culturală în ţările din Uniunea Europeană relevă faptul că definirea educaţiei culturale presupune acordarea unor semnificaţii diferite de la o ţară la alta, dar că se observă şi o zonă de convergenţă care presupune „transmiterea identităţii naţionale, regionale sau locale şi/sau promovarea înţelegerii interculturale" (EACEA, 2009, p.18). În încercarea de delimitare a domeniului care îi poate fi atribuit acesteia, recurgem şi la observaţia din raportul privind educaţia culturală al Barbarei Putz-Pecko: „În timp ce educaţia artistică pleacă de la subiect, educaţia culturală se axează pe dialog şi ţinteşte către comuniunea dintre oameni şi mediul lor de viaţă. Aceasta contribuie la socializare şi întăreşte aptitudinea persoanei de a participa activ la viaţa socială, la diverse niveluri şi în diverse moduri" (2008, p.8).

În documentele de politică educativă şi culturală, internaţionale şi naţionale, apar trimiteri la educaţia culturală şi la cea artistică prin intermediul unei sintagme comune, ceea ce relevă anumite

dificultăţi în analiza şi delimitarea atributelor caracteristice fiecărui domeniu. Prin urmare, vom lua în considerare faptul că între aceste domenii există anumite interferenţe în ceea ce priveşte apropierea unor obiective formative[4], dar putem lua în considerare şi accente proprii. Ne referim, în acest de-al doilea caz, la faptul că abordarea culturală accentuează îndeosebi dimensiunea de interrelaţionare şi de dialog, într-un context educativ corelat cu manifestările artistice.

Un pas important în stabilirea contextului în care prezenţa educaţiei culturale este legitimată şi formalizată este realizat prin documentul privind competenţele cheie, aflat pe agenda europeană în 2006 (UNESCO, 2006). Pentru a defini competenţele culturale, s-a avut în vedere rolul activ pe care acestea pot să îl îndeplinească în formarea conştiinţei culturale, în sens larg, a oamenilor şi în asigurarea unor mijloace eficiente de acces la valorile artistice şi culturale. Sunt vizate componente care au în vedere modalităţi de acţiune socială, comunicare interpersonală şi intergeneraţională sau coeziunea socială, precum şi obiective coerente pentru conştientizarea valorilor individuale şi colective, formarea identităţii culturale proprii în relaţie cu alteritatea şi promovarea unei comunicări din perspectiva diversităţii culturale şi a relaţiilor interculturale.

În concluzie, educaţia culturală favorizează deschideri, la nivelul percepţiilor sociale, către alte componente ale domeniului artistic şi oferă ocazii de reflecţie asupra diversităţii manifestărilor creative (practici tradiţionale, valori culturale locale etc.). Scopul educaţiei culturale este să reprezinte un catalizator, prin dialog şi deschidere către ceilalţi, pentru recuperarea valorilor locale şi pentru înţelegerea şi dinamica valorilor de patrimoniu, local, naţional şi internaţional.

2.1.3. Educaţie estetică

Educaţia estetică este acea dimensiune a educaţiei orientată spre dezvoltarea personalităţii umane prin valorificarea frumosului ca valoare fundamentală umană şi a modului cum acesta este exprimat prin diferite arte şi nu numai. Prin educarea estetică elevul este pregătit pentru receptarea, aprecierea frumosului din natură, din viaţa socială şi din artă, dezvoltând astfel o atitudine estetică manifestată prin gust, judecată, sentimente, idealuri şi convingeri estetice.

Frumosul ca valoare universală şi ca „modalitate existenţială a omului" reprezintă însă un fenomen „fluid şi mereu activ ca năzuinţă a spiritului către armonie, perfecţiune şi mulţumire sufletească" (Rusu, 1968, *apud* Călin, 2007, p.359). Acesta se prezintă în diferite forme în natură şi societate, rostul lui fiind acela de a „ne face să trăim, să vibrăm şi prin aceasta să ne identificăm cu el" (idem, p.359).

Maxine Greene (2001, *apud* Frawley, 2013, p.22) defineşte educaţia estetică ca: „un demers conştient proiectat să cultive o angajare apreciativă, reflexivă, culturală şi participativă faţă de arte prin

---

[4] În sistemul educativ francez, educaţia artistică şi culturală contribuie împreună la formarea elevilor: „Pe parcursul educaţiei sale artistice şi culturale, la şcoală, la colegiu şi la liceu, elevul trebuie să exploreze marile domenii ale artei şi ale culturii (s.a.), în manifestările sale cu valoare patrimonială şi contemporane, populare şi culte, naţionale şi internaţionale" (MEN – DGESCO. *Le parcours d'éducation artistique et culturelle*, Circulaire n° 2013-073 du 3-5-2013).

abilitarea elevului să sesizeze ceea ce este de sesizat şi să trăiască opera de artă într-un mod în care aceasta să capete sensuri multiple".

Această dimensiune a educaţiei începe să se cristalizeze în curriculumul şcolar la sfârşitul anilor '50 odată cu apariţia a două lucrări de referinţă: Anuarul 57 al Societăţii Naţionale pentru Studiul Educaţiei intitulat *Concepte de bază în educaţia muzicală*, manual elaborat de 8 profesori de muzică, psihologi, filosofi şi sociologi, care au alcătuit un compendium de lucrări de educaţie muzicală din perspectiva propriilor lor discipline de studiu facilitând astfel căutarea unor noi fundamente pentru educaţia muzicală, şi *Fundamentele şi principiile educaţiei muzicale* de Charles Leonhard şi Robert W. House (Mark, 1999).

După cum arată Smith (2001), cercetător care a abordat problema relaţiei dintre disciplinele de învăţământ şi ariile problematice ale educaţiei estetice, predarea artelor în şcoli, nu valorifică experienţele de învăţare oferite de alte discipline care pot avea o contribuţie semnificativă la construirea unui simţ artistic la elevi. Obiectivele, curriculumul, procesele de predare, învăţare şi evaluare, cercetarea şi pregătirea profesională a cadrelor didactice rămân zone sensibile ale educaţiei artistice în şcoala actuală.

Kaelin (1989, *apud* Johnson, 1998) descrie trei categorii estetice:

1. „Obiectul senzorial" care include culori, linii, forme, texturi, şi relaţiile dintre acestea. Pe măsură ce sunt percepute induc un „sentiment nedefinit" ce indică natura acaparatoare.
2. „Profunzimea experienţială" care reprezintă asocierea elementelor din experienţa trecută cu obiectul perceput (asocierile pot fi imagini, idei şi sentimentele profunde asociate cu acestea).
3. „Expresivitatea totală" a operei de artă, care constă în sensurile descoperite în contextul estetic al experienţei în locul în care are loc interacţiunea dintre critic şi opera de artă.

Moore (1998, *apud* Smith, 2001) inventariază beneficiile educaţiei estetice şi experienţei frumosului în planul formării individului. O parte din acestea sunt efecte imediate, iar altele apar cu o întârziere şi nu sunt neapărat de natură estetică. În perioada Renaşterii, a Iluminismului şi în epoca modernă se considera că studiul artelor contribuie la: o viaţă împlinită, la cultivarea minţii şi a simţurilor, la succesul social; înţelegerea naturii realităţii subiective (Reimer, 1989, *apud* Smith, 2001); alfabetizarea estetică ce permite o extindere a imaginaţiei şi a sentimentului de libertate personal (Greene, 1981, *apud* Smith, 2001); la bunăstarea estetică (Beardsley, 1973, *apud* Smith, 2001); menţinerea instituţiilor cultural responsabile de valorile estetice (Kaelin, 1989, *apud* Smith, 2001); la cultivarea receptivităţii reflective (Smith, 1992, *apud* Smith, 2001); la grija faţă de calitatea mediului (Godlovitch, 1999, *apud* Smith, 2001); cât şi la dezvoltarea unor abilităţi academice de bază; îmbunătăţirea climatului profesional în şcoli.

Scopul educaţiei estetice este dezvoltarea dispoziţiilor care permit elevilor să abordeze creaţiile lumii artistice cu discernământ şi studiul operelor de artă pentru a surprinde valoarea lor intrinsecă (Smith, 2001). În aceeaşi perioada a Renaşterii, a Iluminismului şi epocii moderne, studiul artelor era considerat, de asemenea, o condiţie pentru o viaţă adultă bogată şi satisfăcătoare, ce permitea cultivarea minţii şi a simţurilor, succesul social şi, după cum afirma John Dewey, „împlinirea proceselor naturale ale dezvoltării umane" (*apud* Smith, 2001, p. 63).

Sundin (2000 *apud* Smith, 2001) relevă clivajul care exista în trecut între artele frumoase şi valorile estetice promovate în instituţiile de cultură, pe de o parte, şi cultura populară şi preferinţele estetice implicite din majoritatea colectivelor de tineret, pe de altă parte. Acesta s-a estompat în era postmodernă odată cu îmbinarea diferitelor forme de artă „serioasă" şi „populară". Definiţia clasică a esteticului ca teorie sau ştiinţă a frumosului este considerată insuficientă şi desuetă, conceptual lărgindu-se în acord cu schimbările sociale şi cu definiţiile actuale ale artei şi culturii. Dacă în trecut estetica era apanajul exclusiv al filosofilor şi învăţaţilor, astăzi conceptul este folosit în diferite alte discipline, activităţi sportive, vorbindu-se inclusiv de o estetică chirurgicală sau dentală.

În ceea ce priveşte organizarea educaţiei estetice, Smith (2001) consideră că întrucât principalul mod în care elevul accesează arta în societate este în calitate de receptor al artei (lectura unor romane sau poezii, vizite la muzee şi galerii de artă, reprezentaţii de muzică dans, şi teatru, filme şi emisiuni de televiziune) accentul ar trebui pus în şcoală pe dezvoltarea abilităţii de receptare a artei la elevi. În urma acestor experienţe elevii discută făcând aprecieri personale, fără însă să poată oferi argumente pentru susţinerea acestora. Rolul şcolii ar fi acela de a cultiva la elevi valorile inerente ale artei pentru a le permite să obţină o mai mare bucurie din experienţa estetică şi să caute exemplele de calitate superioară. Un simţ mai dezvoltat al artei ar pune indivizii din societatea de azi în postura de a exercita un anumit control asupra calităţii artei produse de artişti.

Ideea integrării educaţiei estetice în curriculumul prevăzut pentru celelalte discipline şcolare este susţinută de numeroşi autori printre care şi Özdemir (2012). Acesta contestă separarea dintre disciplinele ştiinţifice şi domeniile artistice sau, în plan psihologic, dintre lumea cogniţiei şi cea a imaginaţiei, care a condus la aplatizarea psihicului uman şi la o educaţie artistică din ce în ce mai introvertită. Autorul lansează ipoteza unei eficienţe crescute a educaţiei ştiinţifice, ca rezultat al sporirii interacţiunilor interdisciplinare dintre ştiinţă şi artă. Cu toate acestea, în prezent, există foarte puţine cercetări care să fundamenteze modul în care operele de artă ar putea fi valorificate în procesul de învăţământ, în ansamblul său, sau în domeniul educaţiei ştiinţifice.

2.2. Documente de politici privind integrarea artelor în educaţie

În acest capitol, vor apărea în mod frecvent concepte legate de conlucrarea dintre artă şi educaţie, anume: „educaţie artistică" (EA), „educaţie culturală" (EC) şi „educaţie artistică şi culturală" (EAC). În ceea ce priveşte înţelesul care le poate fi atribuit, luăm în considerare faptul că diferenţa dintre aceşti termeni este redusă. Ea constă în punerea unui mai mare accent pe dimensiunea culturală a rolului atribuit, în sensul de folosire a educaţiei artistice în vederea facilitării şi promovării următoarelor aspecte: conştientizare, exprimare şi comunicare culturală, astfel încât să fie uşurată acceptarea, înţelegerea şi cooperarea inter-culturală dintre persoane, comunităţi etc. Artele rămân elementul de bază, ele furnizând suportul expresiv şi emoţional al punerii în practică a tipurilor de educaţie menţionate anterior. Educaţia

artistică a reţinut, în ultimii ani, atenţia organizaţiilor internaţionale şi a decidenţilor care acţionează în domeniul educaţiei, în vederea dezvoltării unor politici care să susţină utilizarea artelor în educaţie şi formare. Consiliul Europei şi UNESCO au luat poziţie faţă de acest subiect în vederea emiterii de acţiuni şi documente care să susţină arta şi esteticul într-un context mai larg definit prin patrimoniul cultural. În cadrul acestor documente, aspectele tratate se subsumează următoarei tematici privind educaţia artistică: rolul atribuit; obiectivele urmărite; conceptualizarea; implementarea (inclusiv obstacolele întâmpinate); conţinutul; abordările pedagogice; metodele de implementare şi evaluare; formarea profesională a actorilor implicaţi; asigurarea accesibilităţii; asigurarea calităţii conceperii şi implementării; stimularea parteneriatelor, a mobilităţii şi a schimbului de experienţă; cercetarea, cu accent pe evaluarea impactului şi a rezultatelor produse de acest tip de educaţie; diseminarea rezultatelor şi a bunelor practici.

Dată fiind varietatea şi multitudinea aspectelor abordate în cadrul acestor documente, ne-am concentrat atenţia, în special, asupra următoarelor chestiuni: rolul atribuit şi obiectivele urmărite, conceptualizarea, implementarea, formarea profesională a cadrelor didactice şi a artiştilor, cercetarea şi evaluarea, diseminarea rezultatelor şi a bunelor practici. Alegerea noastră este una de natură pragmatică, având în vedere că, în România, domeniul educaţiei prin artă este la începuturile sale şi nici nu dispune de vreo strategie sau politică de implementare.

Sub egida UNESCO, au avut loc două conferinţe internaţionale privind educaţia artistică, prima în 2006 (Lisabona, Portugalia), iar următoarea în 2010 (Seul, Korea). Rezultatul primei conferinţe l-a constituit *Foaia de parcurs privind educaţia artistică* [eng. *Road Map for Arts education*] (UNESCO, 2006), iar al celei de a doua fost *Agenda Seul. Ţinte pentru dezvoltarea educaţiei artistice* [eng. *Seoul Agenda. Goals for the development of Arts education*] (UNESCO, 2010).

Foaia de parcurs privind educaţia artistică (FPEA)

Foaia de parcurs privind educaţia artistică (FPEA) este un document conceput cu prilejul dezbaterilor din timpul şi de după încheierea Conferinţei Mondiale privind Educaţia Artistică – Crearea capacităţilor creative pentru secolul XXI, care s-a desfăşurat la Lisabona în perioada 6-9 martie 2006.

Aspectele privind EA discutate în cadrul documentului sunt: obiective (susţinerea dreptului la educaţie şi la participare culturală; dezvoltarea capabilităţilor individuale; îmbunătăţirea calităţii educaţiei; promovarea exprimării diversităţii culturale), conceptualizare (domenii artistice, abordări şi dimensiuni/abordări pedagogice ale educaţiei artistice), strategii pentru implementarea EA în mediile de învăţare formale şi nonformale (educarea profesorilor şi a artiştilor; dezvoltarea de parteneriate şi schimburi de experienţă între instituţii şi între persoane), cercetare în domeniu şi diseminarea rezultatelor acesteia. În vederea transpunerii în practică a acestor aspecte, documentul propune o serie de recomandări adresate unei diversităţi de actori, persoane şi instituţii (cadre didactice, părinţi, artişti, directori de şcoli şi de instituţii de formare profesională, decidenţi politici, ministere, ONG-uri, UNESCO etc.). FPEA

prezintă, în anexă, un set de bune practici în domeniu, acestea având scop ilustrativ pentru implementarea educaţiei artistice.

Lista domeniilor artistice avute în vedere în documentul FPEA pentru implementarea EA cuprinde: dans, dramă, muzică, literatură, poezie, meşteşuguri, design, arte digitale, *storytelling*, patrimoniu, arte vizuale şi film, media şi fotografie.

Documentul are în vedere două abordări privind implementarea artelor în educaţie şi anume: educaţia artistică (*arts education*) şi artele în educaţie (*arts in education*). Abordarea de tip educaţia artistică poate fi derulată prin două modalităţi (care pot fi implementate concomitent): „1. artele pot fi livrate ca subiecte individuale de studiu, prin predarea diferitelor discipline artistice, dezvoltând elevilor abilităţile artistice, sensibilitatea şi înţelegerea artelor şi 2. artele pot fi văzute ca o metodă de predare şi învăţare în cadrul căreia dimensiunile culturală şi artistică sunt incluse în toate subiectele curriculumului" (UNESCO, 2006, p. 8). Abordarea de tip artele în educaţie „foloseşte artele (şi practicile şi tradiţiile culturale asociate acestora) ca mijloc/modalitate pentru predarea unor subiecte generale şi ca o modalitate de aprofundare a înţelegerii acestor subiecte; de exemplu, folosind culorile, formele şi obiectele derivate din artele vizuale şi arhitectură pentru a preda subiecte precum fizica, biologia, geometria; sau introducând drama sau muzica ca metodă pentru predarea limbilor" (UNESCO, 2006, p. 8).

Principalele propuneri adresate instituţiilor (Ministere, UNESCO, ONG-uri etc.) şi persoanelor (profesori, părinţi, artişti, directori de şcoli şi de instituţii cu rol educaţional, decidenţi politici) în vederea sistematizării implementării EA vizează următoarele direcţii de acţiune: conştientizare, recunoaştere şi promovare a rolului acesteia; dezvoltarea cooperării/parteneriatelor în vederea susţinerii, promovării, implementării şi diseminării rezultatelor; iniţierea, evaluarea şi împărtăşirea de bune practici în domeniu; dezvoltarea de politici şi programe în vederea implementării şi evaluării impactului acesteia; formarea profesorilor şi a artiştilor implicaţi în derularea educaţiei artistice; susţinerea şi dezvoltarea cercetării privind educaţia artistică şi promovarea rezultatelor acesteia; susţinerea financiară şi politică a măsurilor de implementare; asigurarea resurselor materiale (spaţii de lucru, material didactic, suporturi de formare profesională etc.) necesare implementării; racordarea conţinutului la cultura existentă la nivel local (păstrând echilibrul cu valorile altor culturi); atragerea operatorilor culturali în promovarea şi implementarea EA.

Cu referire directă la formarea profesională a cadrelor didactice şi a artiştilor, documentul face o serie de recomandări, dintre care selectăm următoarele: a) facilitarea formării cadrelor didactice în domeniile teoriei şi practicii educaţiei artistice; b) facilitarea formării cadrelor didactice atât în vederea aprecierii, înţelegerii, evaluării şi creării de opere artistice, cât şi în cooperarea cu artiştii; c) dezvoltarea de metodologii pentru predarea disciplinelor artistice (inclusiv interdisciplinară) şi pentru predarea prin arte; d) încurajarea participării artiştilor, a persoanelor purtătoare de tradiţie şi a celor care promovează cultura la nivelul învăţământului primar şi gimnazial, în vederea îmbogăţirii folosirii creative de către elevi a

diferitelor forme de exprimare artistică; e) formarea profesională a artiştilor în vederea abilitării pedagogice şi a dezvoltării cooperării şi comunicării cu actorii şcolari.

Agenda Seul. Ţinte pentru dezvoltarea educaţiei artistice

Agenda Seul a urmărit lărgirea şi concretizarea propunerilor formulate în 2006 în cadrul Conferinţei UNESCO de la Lisabona. Convingerea care a stat la baza propunerilor formulate în cadrul Agendei Seul este aceea că educaţia artistică joacă un rol important în procesul de transformare a sistemelor educaţionale în direcţia satisfacerii nevoilor celor care învaţă şi a adaptării la cerinţele unei societăţi caracterizate de profunde schimbări/dezvoltări tehnologice şi de diferenţe/inegalităţi sociale şi culturale.

Principalele obiective stabilite prin acest document sunt: asigurarea accesibilităţii EA; asigurarea calităţii conceperii şi livrării EA; aplicarea principiilor şi practicilor EA în vederea soluţionării provocărilor sociale şi culturale actuale (integrare, cooperare, comunicare, înţelegere, acceptare, exprimare etc.).

Pentru soluţionarea provocărilor sociale şi culturale actuale, documentul prevede următoarele strategii: aplicarea EA în vederea întăririi capacităţii creative şi inovative a societăţii; recunoaşterea şi dezvoltarea aportului la starea de bine social şi cultural a EA (cu referire la impactul pozitiv al folosirii EA: valoarea sa terapeutică şi recuperatorie în situaţii de stress/conflict/dezastru, dezvoltarea şi păstrarea identităţii concomitent cu promovarea dialogului intercultural, stimularea implicării celor care învaţă şi reducerea abandonului şcolar); susţinerea şi întărirea rolului EA în promovarea responsabilităţii şi coeziunii sociale, a diversităţii culturale şi a dialogului intercultural; facilitarea capacităţii de reacţie la marile provocări globale, precum asigurarea păcii şi a sustenabilităţii (mediu înconjurător, dezvoltare sustenabilă, migraţie, conflicte sociale etc.) prin EA.

Având în vedere obiectivele atribuite EA în cadrul celor două documente prezentate, putem conchide că accentul se pune pe: dezvoltarea individuală – în sensul de asigurare (prin EA) a educaţiei şi participării culturale, a dezvoltării personale, a adaptării creative – , pe promovarea păcii, a diversităţii culturale şi a înţelegerii interculturale.

Documente de politici ale Uniunii Europene

Obiectivele asociate de către UE implementării EA sunt: promovarea culturii, creativităţii, înţelegerii interculturale, coeziunii sociale, dezvoltarea personală, facilitarea receptării şi producerii de creaţii culturale/artistice, promovarea creativităţii şi a antreprenoriatului, precum şi adaptarea indivizilor la cerinţele pieţei muncii (sub impactul globalizării şi al dezvoltării tehnologice). Vorbind în termeni de competenţe avute în vedere a fi formate prin EA, se poate observa că accentul se pune pe trei dintre cele opt stabilite în documentul *Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning (2006).* 18 Dec. 2006, 2006/962/EC (European Parliament, Council of the European Union, 2006) privind competenţele cheie pentru învăţarea permanentă: sociale şi civice, spirit de iniţiativă

şi antreprenoriat, sensibilizare şi exprimare culturală; totodată, prin asigurarea caracterului transdisciplinar al implementării EA, este vizată şi dezvoltarea celorlalte cinci competenţe cheie.

Consiliul Europei a avut, cu mult timp în urmă, preocupări în domeniul culturii şi creativităţii în rândul tinerilor, concretizate în 1995, în proiectul Cultură, Creativitate şi Tineret (cf. EACEA, p. 7). Acesta a investigat starea de fapt, în vederea implementării educaţiei artistice în şcolile statelor UE, cu implicarea artiştilor. Cercetarea privind educaţia artistică în Europa (NACCCE, 1999) a evidenţiat faptul că introducerea acesteia în cadrul curriculumului va aduce beneficii, dar pentru aceasta este nevoie de finanţare, de formarea actorilor finanţaţi şi de monitorizare în vederea asigurării calităţii acţiunilor întreprinse.

În 2005, Consiliul Europei a emis *Convenţia cadru privind valoarea moştenirii culturale pentru societate* [eng. *Council of Europe Framework Convention on the Value of Cultural Heritage for Society*], care leagă patrimoniul cultural de educaţie şi formare. Astfel, documentul european susţine: a) introducerea patrimoniului cultural mai curând ca mijloc de acces la diferite domenii de cunoaştere decât ca obiect de studiu, devenind astfel un metadomeniu care facilitează cunoaşterea, învăţarea; b) utilizarea patrimoniului cultural în formarea continuă.

Tot la nivelul Consiliului Europei a fost susţinută ideea schimbului intercultural şi a învăţării prin intermediul activităţilor artistice şi culturale promovate de organizaţii educaţionale. Aceste idei au fost structurate în *Carta Albă a Dialogului Intercultural* [fr. *Livre blanc sur le dialogue interculturel*] (Conseil de l'Europe, 2008), care afirmă că desfăşurarea activităţilor culturale contribuie la descoperirea diferitelor forme de expresie culturală și, implicit, la promovarea toleranței, înțelegerii și respectului reciproc.

Uniunea Europeană, în cadrul Consiliului, şi-a manifestat interesul şi preocuparea pentru educaţia culturală şi artistică. Câteva repere se evidenţiază, în acest sens: *Concluziile Consiliului și reprezentanților guvernelor statelor membre reuniți pe 22 mai 2008, cu privire la promovarea creativității și inovației în cadrul educației și formării* [eng. *Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 22 May 2008 on promoting creativity and innovation through education and training*]**;** Programul Cultural al UE[5] sprijină circulaţia creaţiilor culturale, cu scopul de a sprijini mobilitatea persoanelor active în domeniul culturii şi dialogul intercultural în interiorul UE (*Cultură și audiovizual* [eng. *Culture and Audivisual*], 2014, p. 6). Rezoluţia dată ca urmare a *Comunicatului agendei europene pentru cultură într-o lume globalizată* (emis de Comisia Europeană în 2007); *Recomandarea nr. 1884 (2009) a Ansamblului Parlamentar al Consiliului Europei* [eng. *Recommendation 1884 (2009) Cultural education: the promotion of culture, creativity and intercultural understanding through education*]; *Rezoluția Parlamentului European din 24 martie 2009 privind studiile în domeniul artei în Uniunea Europeană (2008/2226(INI)* [eng. *Artistic studies in the European Union European Parliament resolution of 24 March 2009 on artistic studies in the European Union (2008/2226(INI)*)].

[5] Vezi https://europa.eu/european-union/topics/culture_en.

Raportul final al Grupului de lucru pentru dezvoltarea sinergiilor cu educaţia, în special cu educaţia artistică

În cadrul agendei europene pentru cultură (prin Planul de lucru al Consiliului pentru cultură pe perioada 2008-2010), a fost constituit Grupul de lucru pentru dezvoltarea sinergiilor cu educaţia, în special cu educaţia artistică. Acest grup a elaborat raportul final (Lauret & Marie, 2010), care se focalizează pe următoarele aspecte ale educaţiei artistice şi culturale: a) cadrul conceptual; b) conţinutul; c) rolul instituţiilor culturale, al artiştilor şi al operatorilor culturali; d) formarea profesională a cadrelor didactice, a artiştilor şi a altor profesionişti ai culturii; e) evaluarea programelor de EA. Documentul prezintă şi o serie de bune practici menite să ilustreze şi să ofere mai multe propuneri concrete pentru clarificarea şi transpunerea în practică a aspectelor EA prezentate anterior.

În viziunea grupului de lucru, EAC este organizată sub forma a trei modalităţi (complementare şi interdependente), anume: relaţia directă cu operele de artă, realizată prin participarea la spectacole, concerte, expoziţii, lectorate; abordarea analitică, cognitivă a operelor de artă; introducerea/iniţierea în practici artistice în contexte adecvate. Această abordare necesită îmbinarea dezvoltării emoţionale şi cognitive a celor care învaţă, în vederea unei reale asimilări a conţinutului învăţării.

În ceea ce priveşte evaluarea EA, documentul recomandă introducerea de astfel de programe în cadrul politicilor naţionale. Cu privire la evaluarea achiziţiilor şi a rezultatelor învăţării elevilor, următoarele aspecte sunt considerate prioritare: dezvoltarea competenţelor artistice; capacitatea de a aborda noi experienţe culturale; creşterea încrederii în propria persoană şi a stimei de sine; atitudini schimbate; dezvoltarea creativităţii, a conştientizării culturale, a comunicării; capacitatea de a transfera competenţele achiziţionate în domeniul şcolar şi în afara acestuia; stimularea colaborării; contribuţia la formarea şi dezvoltarea identităţii personale.

După cum s-a putut observa din prezentarea noastră, principalele rezultate scontate prin implementarea EA sunt: a) dezvoltare personală (auto-exprimare, inovare, creativitate, competenţe sociale, rezolvarea provocărilor cotidiene, spirit critic, autoanaliză, simţ estetic, încredere în propria persoană etc.); b) integrare şi coeziune socială (respectarea diversităţii, cunoaşterea propriei culturi şi a altora, conştientizare şi exprimare culturală); c) inovaţie/dezvoltare economică (creativitate, inovare, antreprenoriat, flexibilitate şi adaptabilitate); d) formare audienţei culturale/artistice şi/sau a creatorilor în aceste domenii (receptare, cunoaştere, sensibilitate faţă de creaţiile de artă, spirit critic, iniţiere în producerea de opere culturale/artistice).

Având în vedere rezultatele vizate prin implementarea EA, este evidentă anvergura procesului. Acest fapt atrage după sine necesitatea obţinerii de dovezi privind veridicitatea şi amploarea impactului EA asupra aspectelor personale şi sociale avute în vedere, astfel încât să existe atât suport pentru convingerea decidenţilor politici asupra importanţei EA, cât şi pentru continuarea, aprofundarea şi extinderea cercetării în domeniu.

Fiind vorba de un domeniu educaţional destul de recent şi care, pentru a fi implementat în mod eficient şi la un înalt nivel de calitate, necesită schimbări profunde ale necesarului de formare al actorilor implicaţi, un accent deosebit se pune, în cadrul documentelor prezentate, pe recomandările privind formarea profesională a cadrelor didactice (atât de discipline artistice, cât şi nonartistice) şi a artiştilor şi profesioniştilor culturali implicaţi în derularea EA. Un rol deosebit, revine, aşadar, asigurării complementarităţii funcţionale în relaţia practică artistică – formare/cultivare teoretică, astfel încât să li se poată asigura elevilor premisele necesare pentru a intra în contact autentic cu arta şi cultura în şcoală şi în afara acesteia. Atât informarea teoretică, cât şi iniţierea practică, trebuie facilitate de artişti şi profesionişti culturali; elementele pedagogic şi artistic joacă un rol fundamental în acest proces, ele facilitând fluxul de informaţii şi practici între elevi şi actorii-formatori.

CAPITOLUL 3
ARTELE ÎN CONTEXTUL EDUCATIV DIN ROMÂNIA

În capitolul de față, vom trece în revistă diferite modalități de manifestare a artelor în contextul educativ românesc, rețele de colaborare şi mecanisme administrative în uz, precum şi unii dintre factorii care pot influența prezența artei în şcoală. Din câte cunoaştem, nu există o cercetare dedicată în mod special acestui subiect, în schimb, remarcăm existența unor studii şi analize din ultimii ani care au surprins aspecte privind modul în care educația artistică influențează deschiderea elevilor spre cultură şi consumul cultural. Informațiile obținute provin din analiza de documente dedicate acestei problematici (de exemplu, EACEA, 2009), precum şi din studii şi cercetări privind cadrul în care sunt circumscrise acțiunile fiecărei organizații şcolare din învățământul preuniversitar românesc (Bercu, 2012; Măntăluță & Velea, 2013). Pentru analiza prezenței, a rolurilor atribuite şi a utilității artei în educație vom recurge şi la competența cheie „sensibilizare şi exprimare culturală" (European Parliament, 2006), deoarece aceasta cuprinde aspecte referitoare la educația artistică, culturală şi pentru patrimoniu, formulate în termeni de cunoştințe, aptitudini şi atitudini, pe care elevii ar trebui să le dobândească la sfârşitul educației obligatorii. Precizăm faptul că cele opt competențe cheie europene au fost asumate la nivelul legislativ în România (*Legea educației naționale nr. 1/2011*), fiind prezente în profilul de formare a elevului, în structura planurilor-cadru pentru învățământ, precum şi în programele şcolare. În strategiile şi politicile educative formulate în diferite documente româneşti[6], se afirmă interesul pentru educația pentru dezvoltarea culturală ca punct important în dezvoltarea țării pe termen mediu şi lung.

În cadrul sistemului de învățământ preuniversitar, elementele specifice educației artistice şi culturale – patrimoniu, creația artistică, diversitate culturală, multiculturalitate, ambient, intervenția culturală etc. – pot fi întâlnite în curriculumul şcolar care constituie trunchiul comun, în curriculumul la decizia şcolii, în segmentul de activități extraşcolare, în proiecte naționale şi internaționale derulate în parteneriat cu alte instituții sau în cadrul programului național „Şcoala altfel". Modalitățile de structurare a ofertelor de activități artistice pe care le are la îndemână organizația şcolară derivă din contribuția adusă prin aria curriculară Arte, în mod direct, prin curriculumul la decizia şcolii, precum şi prin activitățile educative şi activitățile extraşcolare. (Bercu, 2012; Măntăluță & Velea, 2013). Studiul Eurydice dedicat educației artistice şi culturale în țările Uniunii Europene (EACEA, 2009) a pus în evidență o ofertă de curriculum formal din sistemul de învățământ românesc care vizează doar trei domenii artistice: muzică, desen şi literatură, iar prin analiza de față vom putea observa dacă au apărut schimbări în acest sens.

---

[6]Vezi, de exemplu, *Strategia Națională pentru Dezvoltare Durabilă a României. Orizonturi 2013-2020-2030*, din 2008.

Vom încerca să oferim, în continuare, câteva răspunsuri utile pentru conturarea unei imagini asupra ipostazelor prin care se manifestă activităţile artistice în şcoală plecând de la următoarele întrebări: care este suportul oferit prin intermediul curriculumului şcolar, la nivel învăţământului preuniversitar? (cap. 3.1); ce direcţii de intervenţie sunt urmărite prin planul de dezvoltare a şcolii? (cap. 3.2); ce mecanisme de dezvoltare a ofertelor de activităţi artistice funcţionează la nivel local şi naţional? (cap. 3.3).

3.1. Dezvoltarea educaţiei artistice prin intermediul curriculumului şcolar

În structura învăţământului preuniversitar românesc, doar două discipline din domeniul artistic au un statut obligatoriu, individualizat, pe toată durata educaţiei obligatorii. Potrivit planului-cadru pentru învăţământul gimnazial (OMENCS nr. 3590/05.04.2016), domeniul artistic este integrat în aria curriculară Arte şi cuprinde Educaţia muzicală şi Educaţia plastică. Aceste discipline fac parte din trunchiul comun şi au alocată câte o oră pe săptămână. Pe durata ciclului inferior al liceului (OMECI nr. 3410/ 16.03.2009), disciplinele Educaţie muzicală şi Educaţie vizuală au alocate câte o oră/săptămână, în clasa a IX-a, şi câte o oră la două săptămâni, în clasa a X-a. Ciclul superior al liceului prevede câte o oră/săptămână pentru disciplina Educaţie artistică doar la filiera teoretică, profil umanist (nu luăm în considerare filiera vocaţională, profil artistic, deoarece are un statut diferit, configurat în raport cu domeniul de specializare).

Dacă la nivelul gimnaziului şi al liceului educaţia artistică este organizată în cadrul ariei curriculare Arte, planul-cadrul din învăţământul primar (OMEN nr. 3.371/12.03.2013) relevă o altă modalitate de organizare care presupune conexiuni între mai multe arii curriculare. Abordarea domeniului artistic în structura acestui nivel de învăţământ este transversală şi presupune legătura dintre aria curriculară Arte şi aria curriculară Educaţie fizică, sport şi sănătate, prin intermediul disciplinei Muzică şi mişcare. Timpul şcolar dedicat acesteia este de 2 ore/săptămână, în clasele pregătitoare, I şi a II-a, şi de o oră/săptămână, în clasele a III-a şi a IV-a. Disciplina Arte vizuale şi abilităţi practice reprezintă o punte între ariile curriculare Arte şi Tehnologii, având alocate 2 ore/săptămână, în clasele pregătitoare, I, a II-a şi a III-a, şi o oră/ săptămână, în clasa IV-a.

În afara de situaţia descrisă mai înainte, în care constatăm existenţa unor structuri disciplinare de sine stătătoare, cu un timp şcolar clar alocat, domeniul artistic se regăseşte integrat şi în cadrul altor discipline. De exemplu, literatura este studiată în cadrul disciplinelor limbi şi literaturi materne[7], limbi moderne, limbi clasice. Elemente de educaţie culturală şi pentru patrimoniu fac parte din studiul istoriei, programa şcolară cuprinzând şi conţinuturi socioculturale.

---

[7]Avem în vedere, aici, oportunităţile de dezvoltare care decurg din schimbările produse în conceperea unui domeniu de cunoaştere, obiect al disciplinei şcolare. De exemplu, disciplinele şcolare pentru limbi şi literaturii materne încearcă să răspundă provocărilor lumii moderne, în care interacţiunile umane presupun mult mai multe situaţii de realizare. Prin urmare, a fost necesară o redefinire a finalităţilor educative ale limbii materne astfel încât să integreze/adapteze conceptele de identitate, de alteritate şi de diversitate culturală dintr-o perspectivă relaţională, în contexte culturale diverse (Byram, 2009).

Structura învăţământului preuniversitar oferă, de asemenea, posibilitatea de dezvoltare a unui parcurs individualizat al formării, prin construirea unor programe şcolare în funcţie de interesele elevilor, ale părinţilor şi ale altor membri din comunitatea locală. Aceste programe au statutul de curriculum la decizia şcolii (CDS) şi au un timp şcolar alocat în planul-cadru de învăţământ.

Un alt aspect important privind dezvoltarea educaţiei artistice prin intermediul curriculumuluişcolar se referă la faptul că, în *Legea educaţiei naţionale nr.1/2011*, finalitatea principală a educaţiei constă în formarea competenţelor, „înţelese ca ansamblu multifuncţional şi transferabil de cunoştinţe, deprinderi/abilităţi şi aptitudini" (art.4), iar „Curriculumul naţional pentru învăţământul primar şi gimnazial se axează pe 8 domenii de competenţe cheie care determină profilul de formare a elevului" (art.68). În prezent, învăţământul primar funcţionează deja după acest model de proiectare curriculară a disciplinelor şcolare, celelalte cicluri de învăţământ fiind în curs de schimbare. Această concepţie privind formarea competenţelor generează perspective interdisciplinare şi transdisciplinare care pot crea un spaţiu mai mare şi mai divers de manifestare a educaţiei artistice şi culturale chiar în cadrul timpului şcolar. Ar fi identificabil, de exemplu, prin aceste noi abordări metodologice, şi un răspuns pentru frecventele semnalări, ale decidenţilor, profesorilor, elevilor şi părinţilor privind lipsa de timp pentru organizarea activităţilor artistice.

Raportatea activităţilor didactice la profilul de formare a elevului, rezultat din asumarea la nivel legislativ a celor opt competenţe cheie europene, îl ajută pe profesor să-şi construiască un demers coerent la clasă. Pentru reglarea propriei acţiuni, profesorul poate recurge la o analiză de context în care descriptorii competenţei cheie „sensibilizare şi exprimare culturală" pot constitui indicatori relevanţi pentru observarea potenţialului de dezvoltare a activităţilor artistice prin intermediul şcolii. De exemplu, în cadrul unei cercetări derulate în Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei care a presupus analiza suportului oferit de curriculumul oficial pentru formarea competenţei cheie „sensibilizare şi exprimare culturală" (cunoştinţe, abilitati, atitudini), s-a constatat că, în programele şcolare, se regăseau, în acel moment, trei din cei şase descriptori referitori la cunoştinţe (conştientizarea patrimoniului cultural local, naţional şi european; cunoştinţe de bază referitoare la opere culturale majore; înţelegerea importanţei factorilor estetici în viaţa obişnuită); doi din cei patru descriptori referitori la aptitudini (aprecierea critică şi estetică operele de artă şi a spectacolelor, ca şi exprimarea personală printr-o varietate de mijloace, folosind propriile aptitudini înnăscute; compararea propriilor sale opinii şi expresii creatoare cu ale altora) şi câteva elemente din cei doi descriptori referitori la atitudini (înţelegerea profundă a propriei sale culturi şi sentimentul identităţii; creativitate, voinţă de a dezvolta propriul său sens estetic) (Căpiţă, 2011). Analiza contextului educativ din perspectiva competenţei „sensibilizare şi exprimare culturală" ne-a oferit informaţii şi despre descriptorii care nu erau susţinuţi prin intermediul programelor şcolare. Printre aceştia se aflau descriptorii referitori la cunoştinţe (cunoştinţe de bază referitoare la cultura populară contemporană; înţelegerea diversităţii culturale şi lingvistice în Europa şi în alte regiuni ale lumii; înţelegerea necesităţii de a conserva diversitatea culturală şi lingvistică din Europa şi din alte regiuni ale

lumii), la deprinderi (reperarea şi transferul posibilităţilor sociale şi economice într-o activitate culturală; formarea aptitudinilor creative care pot fi transferate în diverse contexte profesionale; exprimarea personală printr-o varietate de mijloace) sau la atitudini (respect şi atitudine deschisă faţă de diversitatea exprimării culturale; voinţa de a dezvolta propriul său sens prin practica personală a exprimării artistice şi prin participarea la viaţa culturală). Toţi aceşti descriptori ar putea fi dezvoltaţi şi completaţi cu resurse din afara timpului şcolar: activităţi furnizate în contexte de educaţie nonformală, activităţi extraşcolare organizate cu resursele şcolii sau în parteneriat cu ofertanţi de programe şi proiecte de educaţie artistică. Prin urmare, o simplă analiză a stării de fapt (cum este aceea prezentată mai sus) ar putea oferi, atât profesorilor cât şi ofertanţilor de activităţi din zona de educaţie nonformală, soluţii pentru articularea coerentă şi intenţionată a educaţiei artistice şi culturale a elevilor.

Nu în ultimul rând, ar trebui să ţinem cont de faptul că activităţile artistice şi culturale dezvoltate prin intermediul curriculumului şcolar sau în afara acestuia pot face obiectul evaluării din perspectiva calităţii educaţiei, în raport cu planul de dezvoltare a şcolii. Această evaluare este realizată constant în cadrul Comisiei pentru Evaluarea şi Asigurarea Calităţii (CEAC) şi poate pune în evidenţă factori favorizanţi sau blocaje în dezvoltarea unor programe ale şcolii, fie acestea în domeniul artistic sau în alte domenii. De exemplu, alegerea programelor de tip CDS este determinată de multe ori de aşteptările părinţilor şi ale profesorilor, decât de interesele reale de formare ale elevilor. Dimensiunea şcolii sau resursele sale umane sunt importante, de asemenea, iar interesul pentru aprofundarea şi dezvoltarea unor discipline la care se dă examen influenţează substanţial şi ofertele care vizează domenii noi de studiu din zona artistică şi culturală.

3.2. Potenţialul de dezvoltare a activităţilor artistice la nivelul şcolii

Fiecare şcoală îşi defineşte misiunea în acord cu obiectivele sale strategice, în funcţie de care este elaborat planul de dezvoltare instituţională. De exemplu, o şcoală poate urmări accesul egal la educaţie, dezvoltarea capacităţii instituţionale şi a culturii organizaţionale, promovarea unei culturi civice minimale, pregătirea unui mediu intercultural, pregătirea elevilor pentru a deveni buni cetăţeni (Bercu, 2012). Planul şcolii transpune în acţiuni toate punctele referitoare la dezvoltarea calităţii educaţiei. Plecând de la analizele interne, aceste acţiuni se structurează în direcţii pentru îmbunătăţirea managementului şcolii; dezvoltarea bazei materiale; aplicarea performantă a curriculumului în raport cu nevoile populaţiei şcolare; îmbunătăţirea comunicării interne şi externe; asigurarea transparenţei procedurilor şi a evaluării; îmbunătăţirea cooperării şi a parteneriatului cu comunitatea locală; dezvoltarea unei oferte curriculum la decizia şcolii (CDS) adecvată nevoilor elevilor; dezvoltarea ofertei de activităţi extraşcolare şi acces egal la resurse educative. Comisia pentru Evaluarea şi Asigurarea Calităţii (CEAC), existente în fiecare şcoală, va aprecia gradul de atingere a acestor obiective.

Calitatea educaţiei este influenţată de capacitatea de inovare a profesorilor, iar posibilitatea oferită acestora de a dezvolta oferte de CDS reprezintă un răspuns administrativ, reglementat, de acţiune, inclus în planurile-cadru de învăţământ preuniversitar. Programele şcolare de tip CDS sunt văzute ca instrumente de îmbogăţire a ofertei educaţionale şi chiar de schimbare a practicilor didactice. Acest potenţial de diversificare a experienţelor de învăţare ale elevilor şi a practicilor didactice este atribuit şi activităţilor extracurriculare, înscrise, la rândul lor, în planul de dezvoltare a şcolii. În vederea prezentării succinte a contribuţiilor acestor practici la dezvoltarea domeniului artistic, am recurs la studii şi rapoarte realizate în cadrul unor cercetări derulate la Institutului de Ştiinţe ale Educaţiei (Mândruţ, 2010; Căpiţă, 2011; Bercu, 2012; Mântăluţă & Velea, 2013), la informaţii existente pe site-urile şcolilor, inspectoratelor şcolare judeţene, Ministerul Educaţiei Naţionale şi Cercetării Ştiinţifice, precum şi la informaţii de pe site-urile unor organizaţii, care oferă programe de educaţie nonformală (arte, cultură, patrimoniu).

Oferta educaţională prin curriculumul la decizia şcolii

De mai bine de 15 ani, segmentul de curriculum la decizia şcolii (CDS) constituie una dintre modalităţile de îmbogăţire a ofertei educaţionale în cadrul sistemului de învăţământ românesc preuniversitar. Potrivit procedurilor existente, ofertele sunt anunţate elevilor şi părinţilor, pentru a-şi exprima opţiunea, sunt aprobate la nivelul şcolii şi la nivelul inspectoratelor şcolare. Ofertei locale i se adaugă o alta, centrală, care cuprinde programe de CDS aprobate prin ordinul ministrului educaţiei şi poate fi selectată şi derulată de orice instituţie şcolară.

Oferta centrală

Programele şcolare care fac parte din oferta centrală de curriculum la decizia şcolii sunt aprobate prin ordinul ministrului educaţiei şi pot fi utilizate de toate cadrele didactice care consideră oportună tema, în raport cu interesele de învăţare ale elevilor[8]. În învăţământul primar, există 17 astfel de programe CDS. Fiecare document vizează doi sau mai mulţi ani de studiu. Programele se referă la: abordarea limbii şi culturii unor minorităţi, educaţie ecologică şi de protecţie a mediului, educaţie financiară, educaţie prin şah, educaţie pentru prevenirea riscului rutier, educaţie pentru sănătate, educaţie europeană, educaţie pentru societate, matematică şi ştiinţe în societatea cunoaşterii, educaţie pentru arhitectură şi mediu construit, joc şi mişcare, filosofie pentru copii.

Din această ofertă, programa CDS „De-a arhitectura. Educaţie pentru arhitectură şi mediu construit”, pentru clasele a III-a şi a IV-a, este singura care abordează explicit un domeniu reprezentativ pentru dimensiunea artistică, culturală şi de patrimoniu în cadrul educaţiei.

[8]Oferta centrală de programe de tip CDS este accesibilă pe site-ul Institutului de Ştiinţe ale Educaţiei, la adresa http://programe.ise.ro/.

Trimiteri la arte, cultură şi diversitate culturală, patrimoniu, creaţie culturală, comunitate şi tradiţii etc. apar doar în programele care se adresează unor minorităţi etnice din România. Amintim, ca exemplu, programa „Cultură şi tradiţii aromâne", pentru clasele I-II şi III-IV. Această programă propune un obiectiv general intitulat „Dezvoltarea atitudinilor de empatie culturală şi interculturală", obiective specifice şi activităţi de învăţare referitoare la elemente de cultură şi patrimoniu. Cu acelaşi accent pe valori culturale şi de patrimoniu, este definită şi programa de CDS „Limba ebraică. Limba moderna 1", clasa a III-a şi a IV-a. Programa se raportează la competenţa cheie „sensibilizare şi exprimare culturală" şi urmăreşte formarea de „abilităţi de înţelegere interculturală, expresie culturală şi mediere"[9], care cuprinde frecvente trimiteri la valori culturale ale comunităţii şi la valorile universale, la diversitate culturală şi patrimoniu etc. Având în vedere modelul de proiectare a acestor categorii de discipline, trimiterile la empatia culturală şi interculturală sunt prezente şi în alte programe şcolară (de exemplu, „Limba şi literatura maghiară pentru elevii care frecventează clasele cu predare în limba română sau trăiesc în două culturi minoritare", clasele I-IV). Dat fiind domeniul de cunoaştere care presupune învăţarea unei limbi, putem deduce că există activităţi de sensibilizarea faţă de cărţi şi lectură, activităţi de învăţare pe care le putem asocia cu ideea de transmitere a unor valori culturale.

În categoria programelor care cuprind (puţine) trimiteri la elemente artistice, culturale sau de patrimoniu (tradiţii culturale, sărbători etc.), poate fi trecută programa „Activităţi transdisciplinare", pentru clasele I-IV, sau „Joc şi mişcare", clasele pregătitoare, I şi II, unde este recomandat „ca resursele să fie estetice, atractive şi uşor de manevrat", în secţiunea referitoare la sugestii metodologice.

Celelalte 12 programe de CDS din oferta centrală pentru învăţământul primar nu cuprind explicit trimiteri la elemente artistice, culturale sau de patrimoniu nici măcar la activităţile de învăţare, chiar dacă domeniul respectiv ar putea fi abordat şi din perspectiva valorilor culturale (şah, filosofie, matematică şi ştiinţe).

În învăţământul gimnazial, există 19 oferte centrale de curriculum la decizia şcolii, pentru un an de studiu sau mai mulţi: „Cultură şi tradiţii aromâne", „Limba şi literatura maghiară", „Crează-ţi mediul", „Educaţie ecologică şi de protecţie a mediului", „Limba neoelenă şi civilizaţia Greciei antice", „Cultură civică", „Educaţie interculturală", „Expresii şi proverbe latine", „Istorie orală, istorie trăită, istorie povestită", „Lectura şi abilităţile de viaţă", „Mituri şi legende greco-romane", „Rădăcini latine în cultura şi civilizaţia românească". Unele dintre acestea vin în continuarea ofertei din învăţământul primar.

Programele de CDS pentru liceu conţin 32 de oferte, care presupun, de asemenea, continuarea unora dintre temele abordate în gimnaziu sau introducerea unor teme noi. Sunt continuate temele referitoare la „Cultură şi tradiţii aromâne", „Limba neoelenă şi civilizaţia Greciei antice", „Lectura şi

---

[9]Programele actuale pentru primar au, din 2013, un alt model de proiectare, bazat pe integrarea competenţelor, acesta inserând secţiunea „Valori şi atitudini" din modelul anterior în structura competenţelor generale şi specifice. Data la care a fost aprobată o programă CDS indică şi actualitatea acestora în raport cu precizările din *Legea educației nr.1/2011*. Trecerea lor în revistă este utilă pentru a avea o perspectivă diacronică asupra acestor oferte şi a posibilelor lor efecte în context educativ.

abilităţile de viaţă", „Limba şi literatura maghiară", „Rădăcini latine în cultura şi civilizaţia românească", „Educaţie interculturală", „Istorie orală, istorie trăită, istorie povestită". Dintre programele de CDS noi, amintim „Limba română", „Cultură şi civilizaţie latină", „Dezbatere, oratorie şi retorică". În aria curriculară Arte, nu apare nicio programă de CDS.

Oferta locală

O analiză a tendinţelor de dezvoltare, la nivel naţional, a programelor de tip CDS în şcoli nu este posibilă, în acest moment, datorită lipsei unei baze de date complete şi accesibile. Avem ca termen de comparaţie cercetările privind evoluţia temelor şi practicilor privind curricumului la decizia şcolii derulate în cadrul Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei (Mândruţ, 2010). Precizăm faptul că lipsa unei baze de date care să cuprindă informaţiile privind derularea programelor CDS în şcolile din România nu ne permite să analizăm nici frecvenţa cu care sunt alese programe din oferta centrală, nici impactul acestora asupra educaţiei elevilor. Site-urile şcolilor fac vizibilă oferta educaţională a instituţiei, fără să ofere informaţii şi despre contextualizarea acesteia prin intermediul programelor de CDS. Existenţa unor astfel de date, ne-ar permite să analizăm nevoile de formare locale, particularităţile contextului educaţional respectiv sau evoluţia intereselor de formare ale elevilor de la o generaţie la alta şi gradul de satisfacţie al acestora în raport cu ofertele propuse de profesori[10].

Studiul privind mecanismele de aplicare a curriculumului la clasă (Bercu, 2012) ne oferă o serie de informaţii privind tematica ofertelor de CDS derulate în cele 12 şcoli care au făcut parte din eşantionul de cercetare. Analiza documentelor administrative furnizate de instituţiile şcolare relevă faptul că oferta de CDS este influenţată de dimensiunea şcolii. Ofertele au fost de mai multe tipuri, observându-se un procent de cel mult un sfert de programe noi din total, de la un an la altul. Prin consultarea listelor puse la dispoziţie de şcoli putem avea o perspectivă asupra titlurilor programelor CDS, fără să se ofere informaţii neapărat şi asupra tipului de opţional.

În învăţământul primar, sunt derulate programe de tip CDS care sunt în mai mare parte integrate la nivel de arie curriculară. În gimnaziu, ofertele de programe de CDS care pun în relaţie mai multe arii curriculare sau propun domenii noi sunt rare. În schimb, pare să fie mai mare numărul programelor de CDS care presupun o ofertă corelată cu discipline precum matematică, limba engleză, limba franceză, limba germană, biologie, TIC, educaţie civică, geografie, biologie, istorie, muzică. Oferta cea mai consistentă este pentru matematică şi limbi moderne. Printre ofertele de CDS derulate în cele 12 instituţii şcolare în anul şcolar 2011-2012 (Bercu, 2012), educaţia artistică şi culturală a fost vizată de programe CDS precum: „Me and my world", „Literatură pentru copii", „English through stories", „Mari enigme ale

[10]„Din punct de vedere conceptual şi declarativ, CDS reprezenta o inovaţie de vârf care lansa o provocare şcolii pentru a ieşi din inerţie şi a deveni o adevărată organizaţie dinamică, *şcoala care învaţă*. În perspectiva implementării însă, CDS a reprezentat mai degrabă o plasă de siguranţă pentru normele profesorilor în risc, devenind în loc de *curriculum la decizia şcolii, curriculum la dispoziţia şcolii.* Diferenţa terminologică indică distanţa dintre responsabilitatea luării unei decizii şi arbitrariul unei dispoziţii." (Mândruţ, 2010, p. 27).

istoriei", „Literatură universală", „Kinderwelt", „Set sail to English land", „Teatru pentru copii", „Dans modern şi popular" (reamintim că nu avem acces la textul programei, doar la titlul acesteia).

Interesul cadrelor didactice pentru a realiza programe de CDS poate fi influenţat şi de tipurile de proceduri administrative de aprobare. De exemplu, potrivit regulamentului de avizare a propunerilor de CDS desfăşurat în unităţile de învăţământ din judeţul Bihor[11], doar „programele cu conţinuturi noi" trebuie avizate de inspectorul de specialitate, celelalte vor fi avizate doar în organizaţia şcolară.

Cum remarcam mai înainte, în acest moment, nu dispunem de date cantitative relevante privind tipurile şi frecvenţa de utilizare a programelor de CDS din oferta centrală, cu excepţia programei şcolare „De-a arhitectura. Educaţie pentru arhitectură şi mediu construit". Datele sunt furnizate de asociaţia care dezvoltă parteneriatele de colaborare cu şcolile şi cu inspectoratele şcolare (vezi, mai jos, studiul de caz).

Oferta educaţională prin activităţile educative şi extraşcolare

Practicile privind activităţile educative şi extraşcolare sunt mai vizibile, în prezent, datorită mecanismelor de asigurare a transparenţei activităţilor instituţionale şi a mecanismelor care vizează evaluarea calităţii educaţiei în unităţile şcolare. Aceasta a însemnat dezvoltarea modalităţilor de comunicare a şcolii cu partenerii săi direcţi şi cu beneficiarii educaţiei. O modalitate de informare directă este aceea prin intermediul site-ului şcolii sau al instituţiilor cu atribuţii în zona educaţiei formale. De exemplu, site-ul inspectoratelor şcolare judeţene (ISJ) oferă o imagine asupra activităţilor extraşcolare şi extracurriculare aprobate pentru a fi derulate în cadrul programului „Şcoala altfel", în cadrul calendarului anual al activităţilor educative naţionale (CAEN) şi regionale (CAER), sau în cadrul unor programe şi proiecte la care participă unităţi şcolare din judeţul respectiv. *Strategia pentru educaţie a judeţului Cluj 2013-2016*[12] pe durata învăţământului preuniversitar cuprinde trimiteri la obiective strategice care vizează dezvoltarea ofertei de activităţi extraşcolare şi extracurriculare în domeniul educaţiei cultural-artistice şi ştiinţifice, în complementaritate cu educaţia formală, precum şi la dezvoltarea de programe şcolare de CDS. Site-ul ISJ Braşov oferă vizibilitate activităţilor de educaţie culturală organizate, de exemplu, de muzeele locale, proiectului „De-a arhitectura" sau proiectului oraşului Braşov privind candidatura la titlul de capitală europeană a culturii în 2021, alături de alte tipuri de programe şi proiecte. Activităţile extraşcolare pot fi de asemenea vizibile pe site, fie cu intrări distincte, fie în cadrul secţiunii Proiecte.

Ministerul Educaţiei reglementează desfăşurarea programului naţional „Şcoala altfel" din 2010 şi specifică modalităţile de diseminare şi recunoaştere a exemplelor de bune practici realizate în cadrul acestui program (OMENCS nr. 5034/29.08.2016). Evaluarea impactului acestui program, realizată prin intermediul unei cercetări derulate pe un eşantion reprezentativ la nivel naţional, la Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei (Mănăluţă & Velea, 2013), oferă o perspectivă de ansamblu asupra gamei de activităţi

---

[11] Aprobat în 6 martie 2015, accesibil la http://www.isjbihor.ro/isjbihor/fisiere/noutati/regulament%20CDS_2015.pdf

[12] http://www.isjcj.ro/htm/sitepr_new/pr/pdf/Strategia_pt._educatie_2013-2016.pdf

extraşcolare, a frecvenţei acestora şi, implicit, asupra practicilor/experienţelor pe care le-au acumulat şcolile în acest interval de timp. Se constată, aici, că activităţile culturale se află, la diferenţă mică faţă de cele sportive, pe primele locuri, ca procentaje obţinute.

Tot prin intermediul ministerului educaţiei este gestionat şi calendarul anual al activităţilor educative naţionale (CAEN), în care pot fi selectate (şi finanţate) activităţi din domeniul artistic şi cultural, secţiunile arte vizuale, literatură, muzică, dans, teatru, folclor, tradiţii, obiceiuri, culturi şi civilizaţii. Celelalte domenii se referă la ecologie şi protecţia mediului, domeniul educaţie civică, voluntariat şi proiecte caritabile, domeniul sportiv-turistic, domeniul ştiinţific, domeniul tehnic. Majoritatea proiectelor educative formulate presupun concursuri şi festivaluri. Printre aceste practici de activităţile extraşcolare se regăsesc: concursuri de desene, săptămâni ale lecturii; concursuri de eseuri; concursul „Lumea poveştilor"; concursul de decorat, concursuri interdisciplinare, interculturale; concursuri de creaţie şi recitări; atelier de pictură cu lucrări inspirate din textele literare citite; ateliere de creaţie literară; vizionarea unor piese de teatru, audiţii muzicale; activităţi ale grupului coral; expoziţii de desene, desene pe asfalt, serbări pe diverse teme; excursii tematice; activităţi realizate în cadrul unor proiecte naţionale şi regionale.

La nivelul şcolilor, activităţile reflectă atât nevoia de diversitate cât şi de continuitate. Prin acestea se încearcă să se răspundă aşteptărilor elevilor şi să li se ofere ocazii pentru implicarea în mod activ şi creativ. Experienţele de activităţi înscrise în contextul unor proiecte internaţionale derulate în şcoală (de exemplu, programele Erasmus+), relevă interesul organizatorilor pentru tradiţii şi identitate locală sau diversitate culturală în context european. De asemenea, se observă un interes pentru activităţi care au o dimensiune incluzivă, fiind axate pe solidaritate şi evitarea marginalizării sociale.

Participarea la activităţile extracurriculare presupune libera alegere a copiilor, în funcţie de afinităţile pentru tema activităţii şi de programul şcolar curent (Bercu, 2012). În ceea ce-i priveşte pe profesori, participarea este influenţată, de asemenea, de disponibilitatea de implicare în activităţile extraşcolare şi de orarul lor săptămânal.

3.3.Mecanismele de dezvoltare a ofertelor de educaţie artistică şi culturală

Pentru derularea de programe şi proiecte educative în domeniul artistic şi cultural sunt abilitate şcolile, inspectoratele şcolare judeţene şi Ministerul Educaţiei Naţionale şi Cercetării Ştiinţifice (MENCS). La nivelul fiecărui inspectorat şcolar judeţean există un departament care gestionează programe şi proiecte locale, naţionale sau internaţionale. De asemenea, prin legislaţia în vigoare, sunt desemnate şi alte instituţii cărora le revin atribuţii privind organizarea de activităţi extraşcolare. Potrivit *Legii educaţiei naţionale* din 2011, „antepreşcolarii, preşcolarii şi elevii din învăţământul preuniversitar au drepturi egale la educaţie, prin activităţi extraşcolare organizate de Ministerul Educaţiei, Cercetării, Tineretului şi Sportului. Activităţile extraşcolare sunt realizate în cadrul unităţilor de învăţământ preuniversitar, în cluburi, în palate ale copiilor, în tabere şcolare, în baze sportive, turistice şi de agrement sau în alte unităţi acreditate în acest

sens” (LEN, art. 81). Responsabilităţi de dezvoltare a activităţilor artistice le revin Ministerului Culturii, cluburilor şi palatelor copiilor, muzeelor naţionale şi regionale, bibliotecilor publice, centrelor judeţene de cultură. Astfel, se constituie o reţea de instituţii care ar putea susţine nevoi şi iniţiative de dezvoltare a unor programe de educaţie artistică şi culturală la nivel naţional. În liniile de finanţare asigurate de MENCS, se înscriu programe naţionale şi componente locale ale unor proiecte aflate în derulare sau activităţi „privind organizarea de concursuri pentru elevi, pe obiecte de învăţământ şi pe meserii, tehnico-aplicative, ştiinţifice, de creaţie, concursuri şi festivaluri cultural-artistice, campionate şi concursuri sportive şcolare, cu participare naţională şi internaţională, precum şi olimpiade internaţionale pe obiecte de învăţământ” (LEN, art.111).

Palatele şi cluburile copiilor sunt definite ca unităţi de învăţământ pentru activităţi extraşcolare, organizate şi finanţate de MENCS. Palatul Naţional al Copiilor din Bucureşti este subordonat MENCS. La nivel local, palatele şi cluburile copiilor sunt în subordinea inspectoratelor şcolare. MENCS cofinanţează proiectele de activităţi educative aprobate (depuse prin intermediul palatelor copiilor), iar propunerile pot cuprinde toate tipurile de activităţi educative, şcolare şi extraşcolare de interes pentru instituţiile educative. Legislaţia în domeniu nu permite însă cofinanţarea decât pentru activităţi care presupun concursuri sau festivaluri, celelalte proiecte putând fi aprobate însă fără finanţare.

MENCS, la rândul său, poate fi partener pentru desfăşurarea de concursuri şi festivaluri, dintre care amintim: Concurs „Cultură şi civilizaţie europeană”, Festival de muzică „Jeunesses Musicales România”; Olimpiada meşteşugurilor tradiţionale; „LicArt” - Festival naţional de arte pentru liceeni; concurs naţional pentru elevi intitulat „Diversitatea - O şansă în plus pentru viitor” (în cadrul aceluiaşi program are loc şi o tabără de creaţie interculturală[13]).

Rezumând, precizările regulamentelor de organizare a activităţilor educative, şcolare şi extraşcolare cu privire la domeniul cultural artistic, amintite mai înainte, stimulează dezvoltarea unor tematici din arta plastică, literatură, teatru, folclor, tradiţii obiceiuri, film, muzică şi dans concretizate în concursuri, festivaluri sau proiecte. Aceste tipuri de activităţi sunt propuse de către gradiniţe, şcoli, cluburile copiilor, centre şcolare pentru educaţie incluzivă, inspectorate şcolare judeţene. Componenta de diversitate culturală este dezvoltată în cadrul parteneriatelor dintre şcoli şi palatul copiilor din România prin proiecte, festivaluri şi concursuri. Cultura teatrală este foarte frecvent dezvoltată prin numeroase activităţi: teatrul de păpuşi şi pantomimă, festivaluri internaţionale, concursuri naţionale de teatru, teatru în limba engleză şi franceză, teatru antic, teatrul de revistă etc. Venite dinspre alte tipuri de organizaţii, asociaţii nonguvernamentale şi instituţii culturale, activităţile de educaţie artistică şi culturală care se adresează şcolilor se concretizează, de asemenea, în programe, proiecte, concursuri şi festivaluri. Ultimele două tipuri de activităţi sunt mai frecvente datorită suportul financiar oferit de instituţiile educative centrale şi regionale (MENCS, ISJ).

[13] http://www.divers.org.ro

La finele acestui excurs, dorim să mai semnalăm că, deoarece pentru evaluarea calităţii educaţiei din şcoli sunt luate în considerare şi activităţile extraşcolare şi proiectele dezvoltate, se observă, în consecinţă, şi o creştere a numărului acestor activităţi şi o diversificare a tematicii circumscrise domeniului artistic. Totuşi, aprecierea impactului acestora asupra formării elevului (Căpiţă, 2011; Bercu, 2012) relevă nevoia de a crea legături constructive între activităţile de educaţie formală şi nonformală, problematică aflată încă în actualitate[14] şi în aşteptarea unor instrumente de lucru pentru toţi cei implicaţi şi în desfăşurarea activităţilor artistice. Prin urmare, ceea ce ar fi util din perspectiva educaţiei, constă în echiparea elevilor cu instrumente adecvate de învăţare şi de reflecţie la propria învăţare, astfel încât să poată recunoaşte beneficiile experienţelor lor de învăţare din afara şcolii. Profesorii, de asemenea, au nevoie de instrumente adecvate pentru a reuşi să echivaleze aceste experienţe ca rezultate de învăţare semnificativă în planul educaţiei formale.

În ceea ce priveşte impactul mecanismelor administrative aflate în uz, practicile existente relevă faptul că, pentru derularea de activităţi educative şi extraşcolare, colaborarea este iniţiată fie de instituţiile şcolare, prin accesarea mecanismelor şi resurselor puse la dispoziţie prin intermediul Ministerului Educaţiei, fie de instituţii şi asociaţii culturale, prin stabilirea unor parteneriate cu instituţiile educative.

În consecinţă, diversitatea activităţilor artistice este influenţată de mai mulţi factori, printre aceştia fiind de amintit, în special, modul în care instituţiile şcolare se raportează la reglementările legislative privind evaluarea calităţii educaţiei (reflecţia instituţională asupra atractivităţii şi complementarităţii ofertelor de educaţie formală şi nonformală fiind de neevitat) şi modul în care ele explorează oportunităţile oferite prin programul naţional „Şcoala altfel” sau prin mecanisme de accesare a resurselor financiare existente.

[14] Vezi, de exemplu, explicaţia cu privire la abordarea experienţelor de învăţare din afara școlii, gestionate de alţi agenţi educativi în *Curriculum for excellence through outdoor learning*, document oficial elaborat de un grup de specialişti pentru Outdoor Learning Strategic Advisory Group (Căpiţă, 2011, p.36).

CAPITOLUL 4
EVALUAREA ACTIVITĂŢILOR ŞI PROGRAMELOR DE EDUCAŢIE PRIN ARTĂ

4.1. Nevoia de a evalua educaţia prin artă

Societatea contemporană preia din ce în ce mai mult latura creativă şi capacitatea de autoexprimare a indivizilor în modelul de valori pe care-l promovează şi pe care-l consideră eficient pentru a sprijini dezvoltarea unei cetăţenii active. Acest model încorporează atât dimensiunea de bine personal pentru fiecare individ, prin ataşarea unei componente de valoare intrinsecă exprimării propriei identităţi, cât şi pe aceea de utilitate pentru societate, prin recunoaşterea contribuţiei industriilor creative la bunăstarea economică. Creativitatea este definită ca reprezentând o activitate imaginativă prin intermediul căreia sunt obţinute rezultate originale şi valoroase estetic şi/sau utilitar, iar industriile creative îmbracă o diversitate uriaşă de forme (de la design de produs, la jocuri video şi publicitate).

Sistemul de educaţie reprezintă un mijloc de pregătire a copiilor pentru viaţa activă, care inevitabil se raportează şi la arte şi cultură ca reprezentând componente semnificative ale existenţei cotidiene. Prin educaţie se înţelege nu doar însuşirea unor cunoştinţe, ci şi formarea de aptitudini şi atitudini, dezvoltând imaginaţia, creativitatea şi interesul pentru util şi pentru frumos. Educaţia trebuie să asigure, printre altele, deschiderea către cunoaştere şi recunoaştere, preţuire şi cultivare a valorilor artistice.

Modul în care a fost conceptualizată relaţia dintre artă şi educaţie a cunoscut o evoluţie pe parcursul ultimelor decenii. Atâta timp cât cercetarea ei sistematică a reprezentat doar o preocupare periferică a oamenilor de ştiinţă, artei i s-au atribuit extrem de multe beneficii, ea fiind considerată ca putând îmbunătăţi aproape orice registru al existenţei umane (cognitiv, social, emoţional) şi a fost tratată ca un instrument. Odată ce studiile au reuşit să acopere un număr semnificativ de programe educaţionale, în care arta avea un rol central, s-a constatat că este foarte greu de stabilit o relaţie cauzală între artă şi eventuale îmbunătăţiri înregistrate la nivel cognitiv, social şi emoţional, în ciuda unui volum mare de corelaţii între efecte pozitive şi prezenţa artelor în experienţele grupurilor vizate. Această realitate construită de datele de cercetare a condus la reevaluarea beneficiilor artei, văzută ca un element cu valoare intrinsecă, care generează şi vehiculează valoare (capital cultural). Bamford (2009) afirmă că scopul principal al evaluării în arte ar trebui să concentreze, să clarifice şi să facă mult mai concrete scopurile celor ce învaţă în cadrul unui program. Evaluarea poate fi folosită atât formativ (în timpul învăţării), cât şi sumativ (la sfârşitul unei secvenţe de învăţare) pentru a oferi o dovadă a învăţării elevilor.

Pentru analiza de faţă ne vom opri asupra educaţiei prin artă. Credem că această formă de intersectare a educaţiei şi artei este cea mai apropiată de practicile din sistemul de educaţie formală şi de aceea este probabil şi cea mai uşor de transferat în realitatea acestuia.

4.2. Studii şi analize

O serie de organizaţii naţionale şi internaţionale au conştientizat importanţa susţinerii practicilor de educaţie prin artă prin studii asupra impactului lor la nivelul beneficiarilor direcţi şi indirecţi. Una dintre primele astfel de iniţiative a fost cea a Consiliului Europei, care în anul 1995, a lansat un proiect major focalizat pe legăturile dintre cultură, creativitate şi tineret şi care a examinat educaţia artistică în şcolile statelor membre şi implicarea artiştilor profesionişti. El a avut ca rezultat o cercetare asupra educaţiei artistice în Europa (NACCCE, 1999) şi un colocviu internaţional. Tot Consiliul Europei a lansat, în anul 2005, *Convenţia cadru privind valoarea moştenirii culturale pentru societate* [eng. *Council of Europe Framework Convention on the Value of Cultural Heritage for Society*]. Convenţia a semnalat nevoia ţărilor europene de a păstra şi de a promova identitatea culturală şi de a încuraja dialogul intercultural.

În documentul *Foaia de parcurs privind educaţia artistică* [eng. *Road Map for Arts education*] (UNESCO, 2006) se precizează faptul că educaţia artistică ajută la afirmarea dreptului omului la educaţie şi participare culturală, la dezvoltarea capacităților individuale, precum și la îmbunătățirea calității educației și promovarea diversităţii culturale.

În toate ţările, „artele" ca arie curriculară (care include unele, dar nu neapărat toate, dintre următoarele discipline: arte vizuale, muzică, artizanat, teatru, dans, artele media şi arhitectura) sunt obligatorii la întregul nivel 1 ISCED. În aproape toate ţările "artele" sunt obligatorii şi la nivel 2 ISCED; fac excepţie Spania, Luxemburg, Malta şi Portugalia, unde artele sunt obligatorii, doar parţial, prin nivel 2 ISCED; în Danemarca, Irlanda şi Islanda toate disciplinele artistice sunt opţionale la nivel 2 ISCED (EACEA, 2009).

Cercetarea realizată de Taggart, Whitby & Sharp (2004) a arătat că educaţia culturală promovată în statele membre UE la acea dată includea dezvoltarea abilităţilor artistice, cunoaştere şi înţelegere, implicarea într-o varietate de forme de artă; înţelegere culturală crescută; împărtăşirea experienţelor artistice, persoanele devenind şi consumatori artistici şi contribuitori. De la educaţia artistică se aşteaptă şi altfel de rezultate, precum încrederea în forţele proprii, exprimare individuală, munca în echipă, interculturalitate, participare la viaţa culturală. Sistemele educaţionale folosesc în predarea disciplinelor artistice la clasele mici profesori cu pregătire generală (Bamford, 2006). Taggart et al (2004) observă că învăţătorilor le lipseşte încrederea în sine. Trebuie luat în considerare atât pregătirea iniţială în domeniul artistic, cât şi dezvoltarea profesională continuă. Preocupări legate de monitorizarea calităţii predării în arte sunt destul de puţine, dar pot fi amintite studiile realizate de Bamford (2006), Sharp & Le Métais (2000), Taggart et al. (2004).

Reţelei Eurydice Network derulează, în perioada 2007-2008, un studiul comparativ privind educaţia artistică şi culturală, la care au participat 30 de ţări membre ale Uniunii Europene (EACEA, 2009). În cadrul acestuia, se constată faptul că definirea criteriilor de evaluare în educaţia artistică se realizează la nivelul şcolii, de obicei, de către profesori. Criteriile sunt stabilite pe baza obiectivelor de învăţare din curriculum sau a îndrumărilor realizate de autorităţile educative, în funcţie de care profesorii identifică nivelele diferite de performanţă ale elevilor. Criteriile de evaluare sunt definite de către autorităţile educaţionale centrale doar în şapte ţări membre UE, printre care şi Romania. Disciplinele artistice avute în vedere în cadrul studiului comparativ au fost artele vizuale, muzica, teatrul, dansul, artizanatul şi artele media (nu şi literatura, deoarece în fiecare ţară literatura în limba naţională are un statut special, cu un număr de ore alocate mai mare decât în cazul altor materii):

- *Artele vizuale*: arta bidimensională (pictura, desenul) şi arta tridimensională (sculptura).
- *Muzica*: interpretare muzicală, compoziţia şi evaluare muzicală (în sens critic).
- *Teatru*: interpretare dramatică, scriere de scenariu şi evaluare teatrală.
- *Dans*: interpretare a dansului, coregrafie şi evaluarea dansului.
- *Artele media*: elemente artistice şi expresive ale media, cum ar fi fotografia, filmul, animaţia video şi pe computer.
- *Artizanat*: elemente artistice şi culturale ale artizanatului, cum ar fi artele textile, ţesutul şi producerea de bijuterii.
- *Arhitectura*: arta creării clădirilor; observarea, planificarea şi construirea spaţiului.

Reformele curriculumului, care au loc în mod curent în foarte multe din ţările europene ar putea avea un impact asupra faptului că artele sunt concepute fie integrat, fie separat. Studiul Eurydice relevă faptul că artele vizuale şi muzica sunt obligatorii în toate ţările. Două treimi dintre ţări includ artizanatul în curriculumul lor artistic obligatoriu, iar în marea majoritate a ţărilor, teatrul şi dansul, sunt predate ca părţi ale altor discipline obligatorii nonartistice, spre exemplu limbajul instrucţional şi educaţia fizică. Un mic număr de ţări oferă, de asemenea, lecţii separate în domeniul media şi arhitectură, ca parte a curriculumului obligatoriu artistic sau nonartistic.

Dinspre educaţie, semnalăm practicile de evaluare a competenţelor cheie, printre care se află şi competenţa „sensibilizare şi exprimare culturală”, de către ţările din UE. Precizăm şi faptul că nu toate cele opt competenţe sunt evaluate, ci există diferenţe în ceea ce priveşte numărul lor de la o ţară la alta. De exemplu, competenţa „sensibilizare şi exprimare culturală” face obiectul unei evaluări, în Spania, organizată la nivelul fiecărei comunităţi autonome.

Un metastudiu comandat de OECD (Winner et al., 2013) a urmărit prezentarea sistematică a rezultatelor cercetărilor experimentale legate de impactul educaţiei prin artă, trecând în revistă datele existente pentru o serie de forme de exprimare artistică. Foarte multe cercetări examinate au identificat o corelaţie între participarea elevilor la cursuri de artă şi nivelul performanţelor şcolare: cei care au participat

la mai multe astfel de cursuri erau cei cu performanţe superioare, spre deosebire de elevii care au fost implicaţi în puţine cursuri de artă sau nu au participat deloc. Corelaţia se păstrează inclusiv în cazul elevilor care provin din medii defavorizate. Trebuie totuşi să subliniem că o corelaţie nu implică şi cauzalitate, studiile neexcluzând posibilitatea ca elevii cu performanţe şcolare mai bune să fie selectaţi să participe la activităţi artistice. În ceea ce priveşte studiile urmărite de Winner et al. (2013), acestea indică o corelaţie între participarea la programe de arte vizuale şi dezvoltarea raţionamentului geometric, respectiv a abilităţilor de analiză a imaginilor ştiinţifice. Se apreciază, aici, că elevii care participă la aceste programe prezintă abilităţi superioare faţă de cei care nu urmează asemenea programe. Nu există încă studii care să demonstreze şi dacă există o relaţie cauzală între aceste variabile. Cercetările experimentale referitoare la efectele artelor asupra dezvoltării creativităţii şi gândirii critice sau asupra ameliorării comportamentului şi a abilităţilor sociale sunt, de asemenea, insuficiente şi nu au reuşit să ofere dovezi clare care să demonstreze un astfel de impact. Deşi nu există dovezi că programele de educaţie artistică dezvoltă creativitatea, aşa cum este aceasta operaţionalizată în testele clasice de creativitate, există totuşi studii care relevă la absolvenţii acestor programe o probabilitate mai mare de a deţine abilităţile cerute de ocupaţiile înalt inovative (Winner et al., 2013). În anumite cazuri, a putut fi pusă în evidenţă o relaţie de cauzalitate, chiar dacă ea a fost limitată: a) formarea în domeniul muzicii/ cântatul la un instrument dezvoltă abilităţile fonologice şi de percepţie a vorbirii şi, în plus, conduce la creşterea IQ-ului, a performanţei şcolare şi facilitează învăţarea limbilor străine; b) formarea în domeniul teatrului / educaţia prin teatru, prin punerea în scenă la nivelul clasei a unor poveşti, contribuie la dezvoltarea abilităţilor verbale şi, ca activitate ce presupune analiza personajelor, ajută la înţelegerea celorlalţi; c) studiile referitoare la efectele dansului indică îmbunătăţirea abilităţilor vizual-spaţiale (acestea fiind măsurate prin teste de tip creion-hârtie), însă sunt insuficiente ca număr şi ca rigoare metodologică pentru a putea formula concluzii clare în acest sens.

În ţările în care au fost implementate politici de dezvoltare culturală prin intermediul şcolii, s-au derulat adesea şi programe de evaluare a impactului respectivelor intervenţii. Amintim studiile evaluative pentru programul „La culture à l'école", care a debutat în 2004 în Quebec şi s-a adresat copiilor din învăţământul preşcolar, primar şi secundar (Côté, 2007) sau pentru programul „La Culture et l'Art au Collège", iniţiat în 2009 în Franţa (Bozec, Barrère & Montoya, 2013). Amintim, de asemenea, raportul de evaluare a educaţiei artistice şi culturale în Islanda (Bamford, 2009), raportul privind evaluarea gradului de implicare în educaţia culturală a şcolilor din Londra (Lord, Dawson, Featherstone & Sharp, 2012), raportul privind educaţia culturală în Austria (Putz-Plecko, 2008). În raportul de evaluare a programului „Education et culture", realizat de Centrul de evaluare culturală din Zurich, se precizează faptul că acesta se întemeiază pe metode cantitative şi calitative de evaluare. Implicarea artiştilor profesionişti în educaţia artistică duce la creşterea calităţii predării şi învăţării artelor, încurajarea unei creativităţi deosebite, îmbunătăţirea deprinderilor şi a încrederii profesorului în sine, precum şi înlesnirea accesului la o gamă mai extinsă de resurse culturale (Bamford, 2006; NACCCE, 1999; Sharp & Le Métais, 2000). Calitatea

educaţiei artistice este asociată cu calitatea parteneriatului care se coagulează între şcoli şi organizaţiile comunitare şi artistice din afara lor (Bamford, 2006).

Progresul copiilor este monitorizat la nivelul întregului curriculum, dar evaluarea în arte reprezintă o provocare, deoarece performanţa nu este legată doar de rezolvarea de probleme, pentru care există şabloane de evaluare, ci şi de capacitatea de a crea probleme şi de dimensiunea identitară a individului. Prin urmare, metodele de evaluare trebuie să surprindă atât diversele tipuri de învăţare experimentate de copil, cât şi ceea ce realizează el în mod concret. În cercetările în domeniul evaluării artelor prezentate de Taggart et al. (2004), autorii au observat că metodele de evaluare folosite de către profesori constă în solicitarea elevilor să interpreteze o operă de artă sau să producă o lucrare pe o temă dată şi vizează procesul de creaţie al elevilor.

În România, evaluarea beneficiilor educației prin artă se află într-un stadiu incipient, atât la nivelul educației formale, cât și al celei nonformale. De exemplu, profilul de formare al absolventului de gimnaziu, aprobat prin OMENCS 3590/05.04.2016, defineşte nivelul funcţional pentru competenţa „sensibilizare şi exprimare culturală" aşteptat la sfârşitul clasei a VIII-a, dar încă nu s-a propus o metodologie prin care să se măsoare atingerea acelui nivel.

4.3. Metode şi instrumente de evaluare

Cercetările privind evaluarea educaţiei artistice şi culturale relevă preocupări constante din partea specialiştilor pentru identificarea unor obiective şi a unor metodologii apropriate în raport cu obiectul de studiu. Documentarea privind experienţele de cercetare evaluativă relevă interes pentru determinarea şi, uneori, chiar formalizarea unor „trasee" relevante pentru abordarea artelor (de exemplu, încercarea de stabilire a unui profil de competenţe ale celui care învaţă să fie actor de teatru (descriptori pe niveluri). În Raportul UNESCO din 2003 sunt rezumate două tipuri de metodologii: a. cercetări calitative, care urmăresc evaluarea impactului artelor asupra educaţiei; b. cercetări cantitative, care au ca obiectiv să măsoare impactul artelor asupra învăţării şi presupun punerea în relaţia a unor variabile, utilizând metode experimentale (de exemplu, măsurarea efectelor educaţiei artistice asupra creativităţii elevilor) (O'Farrell & Meban, p. 36-37).

Cercetările evaluative urmează două direcţii metodologice (Poyet & Bacconnier, 2006). Prima presupune un demers orientat către identificarea beneficiilor intrinseci observate prin studiul contribuţiei educaţiei artistice şi culturale asupra dezvoltării elevului: motivaţie, satisfacţie dezvoltare personală, atitudini şi comportamente culturale etc. (vezi, mai jos, exemplul 2). Cea de-a doua urmăreşte cercetarea impactului acestui tip de educaţie asupra formării unor competenţe transversale, prin măsurarea rezultatelor: rezolvare de probleme, creativitate, comunicare, interacţiune socială, organizarea învăţării etc. (vezi, mai jos, exemplul 1). Totuşi, se observă configurarea unor demersuri de cercetare care să combine cele două orientări metodologice pentru a surprinde mai bine complexitatea domeniului de cercetare (vezi,

mai jos, exemplul 3), tendinţe semnalate de Bamfort în interviul din 2006 (Poyet & Bacconnier, 2006). Documentele de politici educative referitoare la dezvoltarea competenţelor cheie produce efecte de restructurare a sistemelor educative din Europa cu privire la învăţarea, predarea şi evaluarea rezultatelor şcolare. Astfel, experienţele evaluative organizate în cadrul sistemului formal de educaţie au însemnat, pentru unele ţări, atenţie acordată competenţei cheie „sensibilizare şi exprimare culturală" (vezi, mai jos, exemplul 4).

Discursul de specialitate în domeniul cercetărilor evaluative a devenit, în timp, mai bogat şi mai divers, oferind celor interesaţi repere conceptuale şi deschideri aplicative semnificative, după cum se poate observa, de exemplu, în publicaţia *International Yearbook for Arts Education* nr. 3/2015 (Schonmann, 2015).

În cele ce urmează, vom prezenta câteva demersuri de evaluare a impactului educaţiei prin artă, cu accent pe metodologia utilizată.

Exemplul 1

Evaluarea impactului educaţiei artistice asupra elevilor australieni care au participat la programe de educaţie artistică (Bryce, Mendelovits, Beavis, McQueen, 2003) a presupus, în principal, un demers de cercetare cantitativă. Au fost evaluate efectele educaţiei artistice asupra elevilor cu privire la formarea competenţelor de rezolvare de probleme, planificare şi organizare, comunicare şi lucru în grup. Lotul de elevi care au participat la evaluarea acestor performanţe a fost constituit din 650 de elevi, din diferite cicluri de învăţământ şi cu vârste cuprinse între 3-5 ani, 5-8 ani, 8-13 ani. Programele de educaţie artistică observate au fost: Learning to learn through the arts; SCRAYP Youth Arts With and Edge; Indigenous Music Education Programme; Boys' Business Music Programme.

Exemplul 2

Evaluarea programului de educaţie artistică şi culturală „La Culture et l'Art au Collège" (CAC) a fost realizată prin intermediul unei cercetări derulate de Centre de recherche sur les liens sociaux (CERLIS), Université Paris-Descartes (Bozec et al., 2013). Programul a fost lansat în 2009 şi a avut o anvergură teritorială semnificativă, cuprinzând 301 trasee de formare artistică şi culturală derulate în 118 şcoli publice în anul şcolar 2011-2012, de exemplu. El a beneficiat de o pilotare şi de finanţare pe termen lung (din partea Consiliului general al Seine-Saint-Denis), a vizat domenii ale artei, culturii şi ştiinţei şi s-a derulat în cadrul timpului şcolar (40 de ore). Distribuţia timpului a presupus ateliere practice (20 de ore), participarea la activităţi culturale în afara şcolii (10 ore) şi activităţi destinate, serbărilor şi evenimentelor publice, precum şi momentelor de feedback asupra rezultatelor obţinute de grup. Orele avute la dispoziţie au fost utilizate fie într-o perioadă anume, fie au fost distribuite pe toată durata anului şcolar. Scopul programului constă în participare în comun, prin activităţi practice, la procesul de creaţie sau de descoperire ştiinţifică mediată de un artist/om de ştiinţă.

Cercetarea a presupus un demers calitativ bazat pe mai multe modalităţi de colectare de date prin observare, discuţii informale, interviuri, chestionare pentru elevi. Analiza experienţelor şi a opiniilor elevilor este considerată un punct forte în cadrul studiului, deoarece vocea lor era puţin prezentă în cercetările momentului. Obiectivele cercetării au constat în: a. analiza modului de funcţionare a programului, a gradului de implicare a tuturor actorilor şi a semnificaţiilor atribuite acestor programe; b. identificarea modului în care programele derulate au produs schimbări în sensul favorizării diversificării culturii şcolare, a redefinirii vieţii şcolare (alte modalităţi de acces la cunoaşterea şcolară, alte modalităţi de relaţionare cu elevii, alte determinări ale spaţiului şi timpului şcolar, complementaritatea curriculumului); c. identificarea schimbărilor de atitudine faţă de zona culturală şi artistică cu care au venit în contact elevii pe parcursul programului.

Studiul a presupus o analiză axată pe identificarea punctelor de vedere şi a experienţelor celor implicaţi, mai curând, decât pe identificarea efectelor pe care le-au produs programele (reuşita şcolară a elevilor). Metodologia cercetării a fost determinată de complexitatea obiectului analizei, datorită diversităţii de factori care se manifestă în contextul propriu-zis al acţiunilor educative studiate.

Exemplul 3

Cercetarea „Resurse muzeale, TIC şi programa Univers social în învăţământul primar" (Larouche, Meunier & Lebrun, 2012) reprezintă o abordare colaborativă care a avut ca scop studierea utilizării, aplicării şi integrării resurselor educative online propuse de Muzeul McCord pentru abordarea programei şcolare Univers social, în învăţământul primar, ciclul 3 (vezi şi Larouche, 2011).

Obiectivele specifice ale cercetării au urmărit: analiza gradului de adecvare la nevoile şi exigenţele mediului şcolar a resurselor online pentru istorie propuse de muzeul McCord; elaborarea unei situaţii de învăţare şi de evaluare (SAE[15]) pertinente în raport cu nevoile principalilor utilizatori, în context şcolar; facilitarea utilizării resurselor web de către principalii utilizatori prin validarea situaţiilor de învăţare şi de evaluare a SAE; contribuţia tehnologiei informaţiei şi a comunicării (TIC) la dezvoltarea competenţelor elevilor în domeniul Universului social; observarea învăţării elevilor în termeni de proces (demersul de cercetare şi tratamentul informaţiei) şi de produs (răspunsul elevilor).

În raport cu obiectivele urmărite, instrumentele utilizate în cadrul cercetării au fost:

- grila de observare a elevilor – înţelegerea modului în care elevii consultă şi utilizează site-ul internet al muzeului şi a reacţiilor lor;
- ghid de interviu cu elevii observaţi (pe clasă) – cunoaşterea interesului şi a aprecierii elevului în legătură cu activităţile; verificarea capacităţii resurselor TIC de a răspunde intereselor de cercetare ale elevilor;

[15]http://www.recitus.qc.ca/sae/primaire; Banque de situation d'apprentissage et d'evaluation. Un site du serveur en evaluation a l'Univiresite de Montreal, http://evaleta.scedu.umontreal.ca/wordpress/banquesae/

- bilanţul impresiilor cercetătorului/anchetatorului – consemnarea reflecţiilor care ar putea să servească obiectivele de evaluare formativă, ca urmare a observării elevilor care consultă site-ul;
- chestionar individual pentru elev (administrat de profesorul clasei) – culegerea aprecierilor elevului în legătură cu activităţile şi percepţiile sale privind aspectul prietenos al site-ului;
- grilă de analiză a lucrărilor elevului – identificarea în produsele realizate de elev (dosarul) a demersului de cercetare şi de tratament a informaţiei; grila de analiza a lucrărilor elevului – identificarea în producţia elevului a demersului de cercetare şi de tratament a informaţiei;
- chestionar scris pentru profesori (în termeni de activitate) – identificarea aprecierii generale privind activităţile, resursele şi instrumentele disponibile pe site;
- ghid de interviu cu profesorul (pentru bilanţul întâlnirii) - validarea programului şi identificarea ajustărilor care ar fi de dorit pentru îmbunătăţirea resurselor, activităţilor şi a instrumentelor; identificarea tipului de pregătire/formare necesară pentru un profesor care utilizează resursa respectivă;
- jurnalul de bord al profesorului (consemnat pe parcursul activitaţilor) – documentarea derulării activităţilor, în funcţie de diferitele etape de lucru ale elevilor; consemnarea observaţiilor sale pe parcursul activităţilor; notarea interesului general manifestat de elevi pe parcursul activităţilor.

Exemplul 4

În Spania, evaluarea competenţelor are un caracter formativ şi de orientare a profesorului în cunoaşterea elevilor şi în adoptarea măsurilor de îmbunătăţire a rezultatelor (şi de eliminare a deficienţelor). Potrivit prevederilor legislative din legea educaţiei (*Ley Orgánica de la Educación 8/2013*), nivelurile la care se realizează evaluarea competenţelor sunt la sfârşitul celui de-al doilea ciclu al educaţiei primare (clasa a IV-a) şi la sfârşitul celui de-al doilea an de studiu al educaţiei secundare obligatorii (clasa a VIII-a). Începând din 2009 (educaţie primară) şi 2010 (educaţie secundară obligatorie), evaluarea se realizează la nivel naţional pentru competenţele cheie (numite competenţe de bază): lingvistice, matematice, sociale şi civice.

Celelalte competenţe sunt evaluate la nivelul fiecărei comunităţi autonome. Competenţa „sensibilizare şi exprimare culturală” a fost evaluată experimental în anul şcolar 2006-2007. Din acest moment, evaluare acesteia s-a realizat în fiecare an şcolar, la anii de studiu stabiliţi în acest sens.

Contextele evaluării sunt determinate de situaţii şi elemente de viaţă cotidiană relevante:

- manifestări artistice care au loc în viaţa familiei şi ieşiri în cartier sau în localitate (străzi, monumente apropiate, concerte etc.);
- opere reprezentative din propria zonă culturală (ieşiri scurte, excursii);
- opere reprezentative din cultura şi arta altor ţări şi civilizaţii (călătorii mai lungi în cadrul unor burse sau interschimburi şcolare, vizionarea de documentare şi concerte).

În realizarea caietelor de evaluare, se ţine cont de următoarele dimensiuni ale competenţelor de bază culturale şi artistice (denumire echivalentă cu „sensibilizare şi exprimare culturală”):

1. Cunoaşterea, utilizarea şi aprecierea diferitelor limbaje artistice
    - 1.1. înţelege diferite manifestări artistice, ca atare, plecând de la posibilităţile oferite de imagine, sunet, cuvânt şi mişcare pentru reprezentarea şi comunicarea ideilor şi a sentimentelor;
    - 1.2. cunoaşte materiale, instrumente, elemente şi tehnici ale diferitelor limbaje artistice şi le utilizează pentru a se exprima şi a comunica;
    - 1.3. apreciază cunoaşterea diferitelor coduri artistice ca mijloc de comunicare şi împărtăşire a ideilor, gândurilor, sentimentelor şi emoţiilor, dovedind o atitudine critică.
2. Cunoaşterea şi aprecierea diferitelor evenimente culturale şi artistice
    - 2.1. cunoaşte principalele manifestări culturale şi artistice din mediul său de viaţă, în special pe acelea care definesc patrimoniul local/al regiunii;
    - 2.2. recunoaşte diferite manifestări culturale şi artistice, din diferite epoci şi culturi, punând în evidenţă trăsăturile care le caracterizează
    - 2.3. apreciază realizările culturale şi artistice, independent de propria opinie, precum şi importanţa păstrării lor.
3. Creativitatea
    - 3.1. exprimă într-un mod original idei, emoţii şi concepte prin intermediul diferitelor limbaje artistice;
    - 3.2. prelucrează diferite situaţii şi este capabil să le transmită într-un limbaj diferit şi nestereotip;
    - 3.3. surprinde sau contribuie la valorificarea artistică neconvenţională a unui mesaj.

După cum se poate observa, toate aceste scurte exemple ilustrează diversitatea şi complexitatea demersului de evaluarea a impactului educaţiei prin artă la nivelul elevilor. Utilitatea acestui excurs este de a susţine anumite opţiuni de configurare metodologică în cazul în care ar exista intenţii de cercetare evaluativă a posibilelor competenţe dezvoltate prin artă. Concret, în cazul nostru, această documentare ne-a sprijinit în constituirea unui scenariu de evaluare a competenţelor care ar putea fi formate în contextul educaţiei prin arhitectură la ciclul primar (vezi, mai jos, partea a III-a).

PARTEA A II-A
CONCEPTE ŞI PRACTICI ÎN ŞCOALA ROMÂNEASCĂ

CAPITOLUL 5
METODOLOGIA CERCETĂRII

Pentru structurarea acestei cercetări, am optat, în principal, pentru un demers de tip exploratoriu. Acestui demers i s-a adăugat un altul, complementar, pe care am încercat să-l aproximăm prin mijloacele specifice cercetării documentare.

Instrumente de cercetare

• *Chestionarul adresat elevilor şi părinților*

Chestionarul pentru elevi urmăreşte: reprezentări asupra artei şi a utilităţii acesteia în şcoală; domenii ale artei relevante pentru elevi şi proiecţii de viitor; măsura influenţei şcolii asupra preferinţelor elevilor; modurile în care activităţile artistice facilitează învăţarea şi dezvoltarea permanentă; gradul de implicare a elevilor în organizarea şi desfăşurarea activităţilor artistice şi roluri asumate; experienţe de corelare a activităţilor artistice (educative şi extraşcolare) cu disciplinele şcolare; tipuri de activităţi artistice la care au participat şi modalităţi de valorizare.

Chestionarul pentru părinţi urmăreşte identificarea reprezentărilor părinţilor privind arta în şcoală şi impactul activităţilor artistice asupra copiilor lor: reprezentări asupra artei şi a utilităţii educaţiei artistice în şcoală; modurile în care activităţile artistice facilitează învăţarea şi dezvoltarea permanentă a copilului; gradul de implicare a părinţilor în organizarea şi desfăşurarea activităţilor artistice şi roluri asumate; percepţiile părinţilor asupra gradului de implicare a copiilor lor în organizarea şi desfăşurarea activităţilor artistice; atitudini ale copiilor lor dezvoltate prin intermediul activităţilor artistice; măsura în care părinţii consideră că dezvoltă un capital de educaţie culturală în cadrul familiei.

• *Interviul adresat cadrelor didactice şi operatorilor culturali*

Interviul adresat cadrelor didactice a urmărit aspecte precum: identificarea reprezentărilor asupra artei şi a educaţiei artistice; perspective asupra utilităţii artei şi a educaţiei artistice în şcoală şi în viaţa de zi cu zi; dificultăţi întâmpinate în derularea activităţilor artistice şi soluţii găsite; identificarea capitalului de

experienţă privind organizarea activităţilor artistice la nivelul şcolii (identificarea resurselor; proiectarea, organizarea şi derularea activităţilor; valorificarea produselor; feedback); gradul de dezvoltare profesională necesar pentru derularea activităţilor artistice la nivelul şcolii (puncte tari şi puncte slabe); modalităţi de intervenţie în viitor pentru depăşirea dificultăţilor identificate/ pentru extinderea şi valorificarea activităţilor artistice în educaţie.

Interviul adresat responsabililor cu activităţile educative şi extraşcolare, directorilor şi inspectorilor şcolari au urmărit, în afara aspectelor prezentate mai sus, şi reprezentări ale conceptelor şi practici privind derularea activităţilor artistice în şcoală, din perspectiva responsabililor cu activităţile educative şi extraşcolare, a directorilor şi a inspectorilor şcolari; identificarea percepţiilor privind principalele dificultăţi întâmpinate de către profesori în derularea activităţilor artistice şi soluţii identificate.

Interviul adresat operatorilor culturali a urmărit aspecte precum:identificarea reprezentărilor operatorului cultural asupra artei şi a educaţiei artistice;perspective asupra utilităţii artei şi a educaţiei artistice în şcoală şi în viaţa de zi cu zi; identificarea capitalului de experienţă privind organizarea activităţilor artistice la nivelul şcolii (identificarea resurselor; proiectarea, organizarea şi derularea activităţilor; valorificarea produselor; feedback); dificultăţi întâmpinate în derularea activităţilor artistice şi soluţii identificate; capitalul de formare oferit cadrelor didactice ca suport pentru derularea activităţilor artistice; modalităţi de intervenţie în viitor pentru extinderea şi valorificarea activităţilor artistice în educaţie.

Grupul ţintă

Grupurile investigate au fost constituite din: profesori; responsabili cu activităţi educative; responsabili cu activităţi extraşcolare; directori; inspectori şcolari; consilieri educativi; elevi; părinţi; artişti, facilitatori şi manageri din instituţii culturale sau ONG-uri; profesori şi instructori din palate ale copiilor şi case ale corpului didactic. Opţiunile privind configurarea grupului ţintă derivă din specificul unei cercetări de tip exploratoriu.

Cercetarea de teren s-a desfăşurat în instituţii şcolare (şcoală generală, liceu, colegiu tehnic, economic) şi în instituţii/organizaţii culturale din Bucureşti, Constanţa, Mangalia, Buzău, Piteşti, Iaşi, Piatra Neamţ, Slimnic (Sibiu), Târgovişte, Heci (Iaşi), Timişoara etc. La cercetare a participat şi o instituţie şcolară care funcţionează în sistemul educaţional alternativ Waldorf (Bucureşti).

Numărul total al persoanelor participante la cercetare a fost: 454 elevi; 183 părinţi; 34 profesori; 25 directori; 4 responsabili activităţi educative şi extraşcolare; 4 inspectori şcolari; 14 artişti şi reprezentanţi ai unor instituţii culturale şi ONG-uri.

• *Elevi*

La ancheta realizată prin chestionar, în vederea investigării accesului şi participării elevilor la educaţia artistică în şcoală, au participat elevi de niveluri de educaţie diferite, din mediul urban (cu preponderenţă) şi rural.

Tabel 2. Caracteristici ale lotului investigat

Mediul de rezidenţă	**N**	**%**
Rural	25	5,5
Urban	429	94,5
Total	454	100
Nivel de educaţie		
Primar	5	1,1
Gimnaziu	129	28.4
Liceu	312	68,7
NR	8	1,8
Total	454	100
Gen		
Feminin	237	52.2
Masculin	217	47,8
Total	454	100

Lotul investigat nu reproduce caracteristicile de la nivelul populaţiei şcolare, însă oferă o imagine de ansamblu asupra problematicii abordate, anume conceptele vehiculate şi practicile implementate în domeniul educaţiei artistice.

• *Profesori*

Interviurile privind arta în şcoală s-au desfăşurat cu sprijinul a 77 cadre didactice, printre aceştia fiind 34 de profesori, 25 de directori, 4 responsabili cu activităţile educative şi extraşcolare şi 4 inspectori şcolari. Profesorii participanţi la cercetare activează, în cea mai mare parte, în şcoli generale colegii şi licee din mediul urban. La derularea cercetării a participat şi un grup de profesori dintr-o şcoală generală coordonatoare din mediul rural şi o şcoală care practică alternative educaţionale.

Referitor la decidenţii participanţi la interviu, aceştia sunt directori de şcoli generale, colegii tehnice sau economice. Un număr semnificativ al participanţilor cu funcţie de decizie provine din reţeaua creată de Proiectul Zone de Educaţie Prioritară[16] (ZEP) din cadrul Campaniei „Hai la şcoală!" a UNICEF România.

[16] http://www.unicef.ro/media/privind-in-trecut-privind-in-viitor/campania-pentru-participarea-scolara-%e2%80%9ehai-la-scoala/

Gradul de profesionalizare a întregului grup de cadre didactice este foarte mare (gradul I), fiind puţini profesori debutanţi sau cu definitivatul. În consecinţă experienţa profesională presupune, în genere, peste 20 de ani vechime.

Experienţa profesională, în raport cu disciplinele predate, acoperă aproape toate ariile curriculare şi nivelurile de învăţământ. În funcţie de frecvenţa disciplinelor, cadrele didactice sunt învăţători şi profesori pentru învăţământul primar sau profesori de: limba şi literatura română; limba engleză, franceză sau germană; matematică; istorie; filozofie; geografie; discipline socioumane; psihologie, profesor de sprijin; fizică; chimie/chimie industrială; discipline economice; muzică; desen; informatică; religie; educaţie fizică şi sport.

La cercetarea privind arta în şcoală, au participat şi zece profesori care activează într-o instituţie cu specific vocaţional arte, printre aceştia fiind şi coordonatorul de programe educative şi extraşcolare din instituţia respectivă. Participanţii la studiu predau româna, engleza, educaţia muzicală, educaţie plastică, arte vizuale, design vestimentar sau discipline precum biologia, chimia, educaţia fizică, psihologia.

• ***Părinţi***

La cercetare au participat 183 de părinţi. Grupul respondenţilor a fost format din 76,79 % femei şi 23,21% bărbaţi. Observăm că la cercetare au participat mai mult mamele elevilor (două treimi), aproximativ o treime fiind taţi. Din perspectiva mediului de rezidenţă, părinţii respondenţi provin din zona rurală în proporţie de 26,38% şi din zona urbană, 73,62%. Vârsta părinţilor este de 30-39 ani – 40,88%; 40-49 ani – 52,20%; 50-63 ani – 6,92%. Media de vârstă a părinţilor respondenţi este de 41,25 ani.

Din prelucrarea datelor statistice reieşite din chestionar, rezultă că jumătate dintre părinţii participanţi la cercetare sunt absolvenţi de studii superioare, 13,8% sunt absolvenţi de studii postliceale, iar 25,7% sunt absolvenţi de studii liceale. Dacă adunăm absolvenţii de studii postliceale cu absolvenţii de studii liceale obţinem un procent de 39,5%. Dacă la aceştia îi adăugăm şi pe cei care au absolvit studii superioare obţinem un total de 89,8%. Putem conchide că participanţii la studiu au un nivel superior de educaţie, în general. Doar 3% dintre părinţi au educaţie elementară, referindu-ne aici la cei care au terminat doar ciclul gimnazial/ primar. Din totalul respondenţilor, 7,2% sunt absolvenţi de şcoli profesionale.

Tabel 3. Ultima şcoală absolvită

1. Învăţământ primar	1,8%
2. Învăţământ gimnazial	1,2%
3. Învăţământ liceal	25,7%
4. Învăţământ profesional	7,2%
5. Învăţământ postliceal	13,8%
6. Învăţământ universitar	50,3%

În ceea ce priveşte statutul ocupaţional al părinţilor, se observă că un procent însemnat dintre ei nu lucrează: 1,8% şomaj + 8,9% casnic(ă) = 10,7%.

Tabel 4. Statutul ocupaţional

1. Salariat cu normă întreagă	69,6%
2. Salariat cu normă parţială	4,8%
3. Patron (cu salariaţi)	6,0%
4. Lucrător/lucrătoare pe cont propriu	5,4%
5. Fermier/agricultor	1,2%
6. Pensionar(ă)	0%
7. Casnic(ă) /nu lucrez	8,9%
8. Sunt în situaţie de şomaj.	1,8%
9. Altă situaţie	2,4%

În ceea ce priveşte sectorul de activitate în care lucrează părinţii, se constată o distribuţie oarecum similară între sectorul de stat – 36,5% şi sectorul privat – 44,9%. Procentul de 13,8% al respondenţilor care nu îşi desfăşoară activitatea nici în sector privat, nici în cel de stat este apropiat de procentul celor care au declarat la statutul ocupaţional şomaj – casnic – altă situaţie.

Tabel 5. Sectorul de activitate

1. În sectorul de stat	36,5%
2. În sectorul privat	44,9%
3. În sectorul mixt	4,8%
4. Nu este cazul.	13,8%

În ceea ce priveşte clasa în care se află copiii părinţilor participanţi la studiu,aceştia învaţă în ciclul primar (27,50%), în ciclul gimnazial (31,88%) şi la liceu (40,63%), după cum se poate vedea şi în tabelul de mai jos. Procentele obţinute reflectă faptul că 116 dintre părinţi au un singur copil la şcoală, în timp ce 67 din cei 183 de respondenţi au mai mulţi.

Tabel 6. Nivelul de învăţământ în care sunt cuprinşi ceilalţi copii

Primar (cls. I-IV)	46,3%
Gimnazial (cls.V-VIII)	50,7%
Liceal (cls. IX-XII)	41,8%

• *Artişti şi operatori culturali*

Există nenumărate maniere de a defini cine este un artist, acestea concentrându-se, în general, asupra a trei elemente: a) formare profesională, b) autoidentificarea şi c) recunoaşterea de către comunitatea artistică. Abordarea artiştilor şi a operatorilor culturali s-a realizat prin două metode: a) interviuri faţă în faţă sau prin intermediul unor aplicaţii de comunicare la distanţă (de exemplu, Skype) şi b) prin analiza ofertei de programe cu o dimensiune artistică de pe site-urile şi materialele promoţionale create de artişti şi operatori culturali.

La studiu, a participat un număr de 14 artişti şi reprezentanţi ai unor operatori culturali (ONG-uri şi instituţii de cultură). Grupul investigat tinde să reflecte mai degrabă viziunea artiştilor independenţi şi a organizaţiilor nonguvernamentale care utilizează arta în oferta lor de programe.

Limitele cercetării

În utilizarea rezultatelor şi concluziilor acestui studiu trebuie avut în vedere caracterul ad-hoc al grupurilor investigate şi faptul că ele nu constituie un eşantion reprezentativ pentru sistemul educaţional din România. Pornind de la tendinţele evidenţiate de rezultatele obţinute pe grupurile curente, ar fi dezirabil ca, în viitorul apropiat, ele să stea la baza unor ipoteze care să fie testate pe un eşantion reprezentativ la nivel naţional.

În cadrul cercetării, nu a fost luată în considerare măsurarea impactului contribuţiilor disciplinelor din aria curriculară Arte la dezvoltarea educaţiei artistice. Deşi înţelegem importanţa acestor discipline, studiul de faţă nu şi-a propus să urmărească în mod direct contribuţia lor la dezvoltarea artei în şcoală şi nici să evalueze resursele necesare pentru atingerea a ceea ce ar putea fi considerată o situaţie optimă. Întrebările incluse în instrumentele utilizate au fost generale şi au urmărit doar raportarea subiectivă a diferiţilor actori la aspecte privind prezenţa artei în şcoală. Investigaţia noastră nu a vizat nici colectarea de date de la participanţii la studiu privind finanţarea din fonduri publice sau private a activităţilor care au simultan o dimensiune artistică şi una educaţională. Motivul neincluderii acestei dimensiuni a ţinut, în principal, de resursele umane şi de timp pe care le-am avut la dispoziţie pentru acest studiu (câteva informaţii privind acest subiect sunt descrise în capitolul 3 al acestei lucrări).

Din categoria participanţilor la investigaţie, cercetarea de teren nu a reuşit să realizeze interviuri cu reprezentaţi ai caselor corpului didactic. Din parte responsabililor, profesori şi instructori, din palate ale copiilor avem la dispoziţie un singur interviu. Lipsa colaborării directe, a fost suplinită prin analize rezultate din consultarea surselor de informaţii accesibile pe site-urile instituţiilor respective sau al instituţiilor conexe (inspectorate şcolare, Ministerul Educaţiei).

CAPITOLUL 6
ACTIVITĂŢILE CU O DIMENSIUNE ARTISTICĂ ÎN ŞCOLILE DIN ROMÂNIA

În cele ce urmează vom reda sintetic informaţiile colectate prin instrumentele descrise în capitolul anterior. Iniţial, datele au fost analizate separat pentru fiecare categorie de respondenţi (elevi, părinţi, profesori, operatori culturali), dar au fost aduse împreună pentru a crea un portret mai aproape de realitatea practică a ceea ce înseamnă interacţiunea dintre actorii cheie care fac posibilă pătrunderea artelor în şcoală. Reamintim faptul că grupul investigat nu constituie un eşantion reprezentativ la nivel naţional şi că datele cantitative reflectă doar tendinţe, care ar putea fi susţinute sau infirmate în momentul cercetării prin intermediul unui studiu reprezentativ.

6.1. Conceptualizarea artei în educaţie

Pentru a ajunge la o poziţionare conştientă faţă de ceea ce înseamnă arta în context educaţional, atât artiştii, cât şi instituţiile de cultură au fost nevoiţi să-şi asume un proces complex de conceptualizare. În general, atunci când încep să includă în oferta lor programe cu o dimensiune artistică, actorii culturali pornesc cu o definire intuitivă a ceea ce este arta, bazată pe experienţele persoanelor care implementează programul, pentru ca în timp să înceapă să încorporeze şi elemente de teorie. De cele mai multe ori, domeniul artistic care a avut o mai mare pondere în pregătirea profesională iniţială a persoanelor implicate în implementarea unor activităţi educative şi forma în care s-au aplecat asupra ei (teoretic sau practic) se reflectă direct în experienţele care sunt oferite, ulterior, elevilor. Nevoia lor de a sistematiza conceptele ce ţin de artă tinde să apară, în mod natural, pe măsură ce sunt implementate programele. Confruntaţi cu clişeele, stereotipurile şi ideile vehiculate de elevi, conducătorii de activităţi sunt puşi în faţa nevoii de a crea ad-hoc instrumente prin care să apropie imaginea elevilor de ceea ce ei înşişi consideră a fi arta. Cele mai multe programe ajung să-şi creeze, în timp, un set de explicaţii pentru principalele elemente de identitate ale fenomenului artistic utilizat. Acest proces este de durată şi poate fi accelerat de colaborarea cu experţi în educaţie.

Atât la nivelul practicienilor (cadre didactice şi profesionişti în domenii artistice), cât şi la nivelul beneficiarilor, un prim demers în conceptualizarea artei este constituit de punerea în opoziţie a ei cu alte obiecte de studiu, susţinând că „este prea multă matematică", „avem nevoie şi de altceva decât matematică, fizică şi chimie". Totuşi, acest demers nu este sistematic, fapt ce se reflectă în amalgamul de activităţi pe care elevii le consideră a fi de natură artistică. Întrebaţi fiind ce forme artistice ar dori să

exploreze pe viitor în cadrul şcolii, 15% dintre elevi nominalizează activităţi nonartistice (de exemplu, acţiuni caritabile sau târgurile de promovare a universităţilor).

O altă observaţie în legătură cu statutul artei în şcoală este aceea că „educaţia artistică este în şcoli slab reprezentată”, dacă se ia în considerare timpul şcolar alocat disciplinelor artistice (educaţie plastică şi educaţie muzicală) în planul de învăţământ, la nivelul preuniversitar. Alocarea doar a câte unei ore pentru fiecare disciplină artistică la nivelul educaţiei formale impune să se recurgă la un parcurs de formare transversal (prin intermediul altor discipline). Este semnalat şi dezavantajul anumitor specializări, cum sunt cele tehnice, care nu cuprind alocări orare în domeniul artei, educaţia artistică fiind dezvoltată doar în funcţie de diversele oportunităţi venite prin proiecte sau alte tipuri de activităţi extraşcolare cu elemente artistice.

Respondeţii au constatat de asemenea insuficienţele ce ţin de cele două forme artistice prezente în mod direct în curriculum, arte plastice şi muzică. Poziţia lor periferică în rândul materiilor din trunchiul comun, lipsa de personal calificat (în special în mediul rural), lipsa de resurse adecvate pentru crearea unor experienţe de învăţare atractive, sunt doar câteva din elementele negative care, în viziunea celor intervievaţi, fac materiile prezente în curriculum să fie insuficiente pentru a explora înclinaţiile şi abilităţile elevilor în sfera artistică.

Plecând de la opiniile exprimate de cadrele didactice participante la cercetare, se observă o tendinţă de percepere a artei de către o parte dintre profesori ca fiind ceva greu de definit. Din punctul acestora de vedere, arta presupune uneori ideea de inaccesibilitate pentru cineva care are o altă formaţie profesională („E greu de definit arta. Pentru mine arta este modalitatea de a exprima sentimentele, senzaţiile, trăirile prin poezie, desen, sculptură, fotografie”; „Arta este combinaţia perfectă între muzică, desen, literatură şi ştiinţele exacte”; „Arta este un mod de exprimare şi comunicare, printr-un limbaj specific fiecărei ramuri artistice”). În acelaşi timp, artei i se recunoaşte prezenţa continuă, formativă şi stimulativă în viaţa omului, din perspectiva educaţiei şi a evoluţiei sale ca fiinţă.

Abordarea artei şi a educaţiei artistice prin intermediul şcolii presupune, din perspectiva directorilor şi inspectorilor intervievaţi, nevoia de a realiza un demers transversal, care să utilizeze toate energiile şi potenţialul educaţiei formale. Astfel, un rol privind formarea artistică le-ar reveni cadrelor didactice a căror specialitate vizează domeniul artei, acesta vizând, în principal, funcţia estetică a artei („obligaţia de a face cunoscută elevilor emoţia şi sensibilitatea artistică”), cunoaşterea specificului anumitor arte şi cunoaşterea artelor din perspectiva patrimoniului („produsele artistice rămase moştenire în timp”).

Unele programe, în mod intenţionat, nu îşi asumă o identitatea artistică bine definită. Este spre exemplu cazul programei de curriculum la decizia şcolii „De-a arhitectura. Educaţie pentru arhitectură şi mediu construit”, promovată la ciclul primar de către Asociaţia De-a arhitectura. Dat fiind publicul căruia i se adresează, iniţiatorii aceastei programe şi-au propus să nu abordeze arhitectura din perspectiva artei, ci să vorbească despre „compoziţie, ce este ritmul, cum se folosesc materialele, lucruri pe care le faci cu creativitate”, fiind totuşi pe deplin conştienţi de dimensiunea artistică a arhitecturii (vezi partea a III-a).

Domeniile artistice la care au acces elevii la şcoală

Majoritatea instituţiilor de învăţământ preuniversitar sunt preocupate de organizarea activităţilor artistice. Cele mai populare activităţi artistice la care au participat elevii se regăsesc în domeniul artelor spectacolului (68,1%), urmate de arte plastice (50,9%) şi muzică (29,3%). În cadrul activităţilor din domeniul artelor spectacolului, teatrul este cel mai bine reprezentat, urmat de cinematografie şi de dans. Şcoala organizează activităţi artistice în domenii semnificative pentru elevi, însă focalizarea pe fiecare domeniu nu corespunde întotdeauna intereselor elevilor.

Tabel 7. Activităţi artistice desfăşurate în şcoală

Domenii ale artei	Total	
	N	%
Artă dramatică	309	68,1
Arte plastice	231	50,9
Muzică	133	29,3
Literatură	133	29,3
Meşteşuguri/artizanat	62	13,7
Altele	98	21,6

Tabel 8. Preferinţa elevilor pentru domenii ale artei, în funcţie de gen (%)

Gen	Domenii ale artei			Total	
	Muzică	Artă dramatică	Artă plastică	%	N
Feminin	72,5	19,3	8,2	100	207
Masculin	81,6	12,3	6,1	100	179
Total	76,7	16,1	7,3	100	386

Mediul de rezidenţă al şcolii corelează, şi el, cu unul sau altul dintre domeniile artei. Astfel, elevii din şcolile rurale sunt mai atraşi de muzică decât colegii lor din urban, ale căror preferinţe se împart între mai multe domenii, aşa cum arată tendinţa generală. Arta dramatică şi arta plastică sunt aproape inexistente printre preferinţele elevilor din şcolile rurale, cel mai probabil din lipsa accesului la formele de manifestare ale acestor domenii. În aceste zone, nu doar lipsa instituţiilor culturale influenţează rezultatele anchetei, dar şi lipsa de activităţi artistice organizate cu/de artişti în aceste şcoli.

Tabel 9. Mediul de rezidenţă al şcolii

Mediul de rezidenţă al şcolii	Domenii ale artei			Total	
	Muzică	Artă dramatică	Artă plastică	%	N
Rural	88,0	4,0	8,0	100	25
Urban	75,9	16,9	7,2	100	361
Total	76,7	16,1	7,3	100	386

Considerăm că, până să ajungă să rafineze gustul elevilor într-un domeniu sau altul al artei, şcoala poate direcţiona elevul în a avea preocupări legate de artă, prin simpla organizare de activităţi educative care evidenţiază, valorifică respectivul domeniu. Datele de anchetă vin să susţină afirmaţia.

Tabel 10. Domenii preferate ale artei şi domenii ale artei susţinute de şcoală (%)

Domenii ale artei susţinute de şcoală	Domenii ale artei			Total	
	Muzică	Artă dramatică	Artă plastică	%	N
Muzică	**77,2**	15,4	7,3**	100	123
Artă dramatică	72,9	**18,2**	8,9	100	269
Artă plastică	76,9	10,4	**12,7**	100	268
Urbanism	73,1	15,4**	11,5**	100	26
Meşteşuguri/artizanat	86,4	3,4**	10,2**	100	59
Literatură	75,2	12,0	12,8	100	117
Total	76,0	13,5	10,6	100	862

** *Valoare absolută nesemnificativă din punct de vedere statistic.*

Elevii care au beneficiat de activităţi specifice muzicii, artelor spectacolului sau artelor plastice manifestă mai mult interes pentru respectivele domenii decât elevii care au beneficiat de activităţi în alte domenii ale artei. În preferinţele elevilor, se situează cel mai bine artele spectacolului, unde ponderea celor care se declară interesaţi şi au şi participat la activităţi de acest tip în şcoală este cu aproape 5 procente mai mare decât ponderea iubitorilor de arte ale spectacolului din totalul elevilor investigaţi.

Tabel 11. Domenii ale artei în care elevii şi-ar dori, pe viitor, să fie organizate activităţi la nivelul şcolii

Domenii ale artei	Total	
	N	%
Artele spectacolului	154	33,9
Muzica	52	11,5
Arte plastice	48	10,6
Literatura	8	1,8
Altele	26	5,7
Altceva decât arta	68	15,0
NS/NR	98	21,6
Total	454	100

Peste jumătate dintre elevii participanţi la studiu (52,4%), afirmă că şcoala le-a oferit ocazii de a participa la evenimente culturale precum teatru, concerte, spectacole de dans, filme etc. Experienţele legate de vizitarea unor muzee, galerii, expoziţii sunt amintite de 47,6% dintre elevi. Aproximativ o treime dintre experienţele propuse sunt înregistrate de activităţi dedicate practicării artelor în clasă/ în afara şcolii (29,5%) sau vizitelor şi/sau atelierelor de lucru în biblioteci/librării (25,3%). De ocazia unor întâlniri cu artişti în clasă sau în afara şcolii au beneficiat 21,6% dintre respondenţi, iar de prezentările despre diferite forme artistice, 18,7%. Din totalul elevilor respondenţi, un procent de 15,4% declară că nu au avut niciuna dintre oportunităţile descrise mai sus.

Părinţii participanţi la studiu afirmă că dansul (39,68%) şi teatrul (34,92%) au fost domeniile artistice cu care au venit în contact cel mai frecvent copiii lor. Muzica (26,19%), pictura (22,22%) şi literatura (23,81%) sunt situate pe un al doilea palier de frecvenţă. Sub douăzeci de procente se situează experienţele legate de domeniul meşteşugurilor şi artizanatului (15,87%), al desenului (12,70%) şi al fotografiei (10,32%). Sub zece procente se află domeniile referitoare la film (8,73%), la grafică pe calculator (7,94%), în timp ce urbanismul şi arhitectura sunt relevante ca experienţă doar pentru 2,28% dintre respondenţi. Părinţii amintesc şi alte tipuri de activităţi asociate domeniilor artistice, precum concursul pe teme culturale şi gastronomice (cultura ţării sau a regiunii respective, reţete etc.) sau pe teme de cultură generală.

Părerile părinţilor participanţi la studiu structurează experienţele oferite de şcoală copiilor în aceeaşi ordine de frecvenţă cu cele semnalate de elevi. Diferenţele de procente se datorează particularităților respondenților la chestionar, anume faptului că cele două instrumente nu au vizat explicit participarea la studiu a părintelui împreună cu copilul lui, ci au fost independente.

Referitor la organizarea activităților educative cu elemente artistice, este important de semnalat faptul că toţi profesorii au declarat că au desfăşurat activităţi cu elemente artistice. Activitățile reprezintă o preocupare acceptată şi din perspectiva directorilor, a responsabililor cu activitățile educative şi extraşcolare din şcoală sau a inspectorilor şcolari.

Cele mai frecvente experienţe ale profesorilor se referă la următoarele tipuri de activităţi artistice: a. atelierele de creație, cluburi, redacție de revistă; b. serbări cu prilejul unor momente/zile semnificative pentru şcoală sau comunitate, serate muzicale, festivaluri; c. activităţi în cadrul unor proiecte/parteneriate; d. concursuri cu o tematică foarte variată; e. cercuri, formaţii artistice. O categorie de experienţe în ascensiune este constituită de activităţi de tipul: organizarea de expoziţii fotografie, desene, pictură, icoane, modelaj etc., în şcoală sau în afara ei; expoziţii cu vânzare pentru susţinerea unor activităţi umanitare etc.; voluntariatul („muzeul din şcoală a fost făcut prin voluntariat”) pentru organizarea spaţiului şcolii sau în scop umanitar („sunt organizate şi activităţi de voluntariat pe teme artistice pentru copiii de la casele de copii”).

În funcție de resursele disponibile, accesul participanților poate fi mai mult sau mai puțin restrictiv. Programele de mai mare anvergură şi care pot fi repetate cresc gradul de accesibilitate al participanților. Criteriile de selecție diferă în funcție de dimensiunile programului propus sau de intențiile potrivit cărora au fost structurate activitățile (de exemplu, intervenţii de mici dimensiuni, care nu-şi propun să fie transferate în alte contexte, unde participarea presupune doar exprimarea interesului). Criteriile de selecție a elevilor sunt influențate de resursele disponibile şi adecvarea materialelor la nevoile celor selectaţi, la impactul potențial al participării sau la structura grupului din care provine potențialul participant. Acest din urmă criteriu este utilizat pentru a minimiza efectele negative ale excluderii unor participanţi, care deşi nu îndeplinesc unele criterii de performanţă, totuşi prin prezenţa lor contribuie semnificativ la bunăstarea afectivă a grupului. Potrivit afirmaţiilor părinţilor, copiii participă la activităţi

artistice organizate în afara şcolii în procent de 34,97%, în timp ce 65,03% declară că nu au astfel de participări.

Experiențe gestionate de familie, în afara şcolii

Opiniile exprimate de mai mult de o treime dintre părinţi în legătură cu participarea la experienţe din domeniul artistic şi cultural pe care le oferă copiilor lor relevă o frecvenţa de 3-6 evenimente la care participă în familie într-un an (38,82%). Participarea de maximum 2 ori pe an la evenimente artistice implică un procent de 29,41%. O frecvenţă mai mare de participare, de 7-12 ori, este amintită de 18,82% dintre părinţi, în timp ce 12,94% participă cel puţin o dată pe lună. Reamintim faptul că părinţii respondenţi au prezentat următoarele caracteristici dominante: mame (peste trei sferturi); provenienţă din mediul urban (peste trei sferturi); vârsta de 40-49 (peste jumătate) şi de 30-39 de ani (aproape jumătate); absolvenţi de studii superioare (peste jumătate), salariaţi în sectorul privat, cu normă întreagă (aproape jumătate); cu primul copil la nivelul liceului (aproape jumătate).

Motivele care determină părinţii să nu le ofere copiilor activităţi în alte contexte din afara şcolii nu au constituit obiectul analizei, însă acestea pot presupune factori precum nivelul de educaţie al părinţilor sau nivelul economic, precum şi vârsta copilului (la nivelul liceului, elevii sunt mai independenţi în raport cu programul din familie).

Din răspunsurile deschise se poate deduce că cele mai frecvente activităţi pe care le sprijină părinţii se referă la dans (de exemplu, dansuri greceşti, dans modern, balet). Studierea unui instrument muzical este, de asemenea, o preocupare semnificativă, susţinută în mare măsură prin lecţii particulare de vioară, chitară, pian. Acolo unde este posibil, aceste activităţi sunt desfăşurate şi prin intermediul unor ore organizate de palatul copiilor sau de şcolile de muzică existente în sistemul public de învăţământ. Lecţiile destinate artelor plastice (pictură, desen) fac parte din orizontul de preocupări al părinţilor pentru a le oferi copiilor oportunităţi de dezvoltare personală. Teatrul, fotografia, atelierele de creaţie şi de lucru manual sunt practicate prin intermediul instituţiilor din reţelele de învăţământ public existente (cluburi ale copiilor, instituţii culturale etc.).

6.2. Contextul de desfăşurare

Proiectarea

În funcţie de viziunea pedagogică asumată, dar şi de resursele disponibile, selecţia participanţilor poate fi una mai mult sau mai puţin restrictivă. Cu cât programele tind să fie de mai mare anvergură şi mai repetitive, cu atât selecţia participanţilor tinde să aibă criterii mai clare. Intervenţiile de mici dimensiuni, care nu-şi propun să fie transferate în alte contexte, tind să fie mai puţin restrictive, încurajând participarea elevilor doar pe baza interesului exprimat. Pe lângă raportarea la resursele disponibile, în general, criteriile luate în considerare în selecţia participanţilor se referă la adecvarea materialelor şi a activităţilor pregătite la

nevoile celor selectaţi, la impactul potenţial al participării, dar şi la structura grupului din care provine potenţialul participant. Acest din urmă criteriu este utilizat pentru a minimiza efectele negative ale excluderii unor participanţi. Chiar dacă se consideră că anumiţi elevi nu îndeplinesc unele criterii de performanţă, totuşi participarea în comun la o experienţă contribuie semnificativ la bunăstarea afectivă a grupului. Un exemplu în acest sens este includerea într-un grup de dans a unor participanţi care, deşi dau dovadă de abilităţi artistice limitate, pun în mişcare o dinamică afectivă pozitivă prin faptul că dau posibilitatea membrilor cu abilităţi mai dezvoltate să exerseze comportamente prosociale.

Dacă ne referim la activităţi proiectate dintru început într-o formulă de parteneriat între şcoala şi organizaţiile culturale, se remarcă disponibilitatea reprezentanţilor mediului artistic şi cultural în a-şi ancora oferta nu doar în dimensiunea artistică, ci de a scoate în evidenţă şi valenţele educaţionale, civice, intra- şi interpersonale ale ofertei lor.

Dimensiunile proiectate ale intervenţiei s-au reflectat în mod direct în continuitatea relaţiei pe care artistul/operatorul cultural a întreţinut-o cu şcoala. Intervenţiile pe grupuri mici, care nu necesitau prezenţa directă a unui cadru didactic a putut fi gestionată cu o implicare minimală din partea şcolii, limitată de obicei la o supraveghere de la distanţă a activităţilor. Odată ce intervenția a fost gândită în conexiune cu participarea cadrelor didactice şi/sau a presupus un număr semnificativ de şcoli participante, a fost necesar ca particularitățile şi cerinţele sistemului educaţional să fie luate în consideraţie. Spre exemplu, programe gândite pentru ciclul primar nu au putut fi transferate la ciclul gimnazial datorită felului în care materiile sunt predate: la ciclul primar, învățătorul are la dispoziție toate orele de curs pentru a alege unde să integreze noi elemente, în timp ce la gimnaziu profesorii sunt limitaţi la un anumit număr de ore, ceea ce reduce considerabil flexibilitatea lor în a aduce noi conținuturi.

Toţi cei implicaţi în derularea activităţilor artistice consideră că reputaţia este expresia modului în care o intervenţie de succes se propagă în sistem.

Programele şi activităţile oferite sunt, într-o proporţie covârşitoare, gândite după specificul educaţiei nonformale, împrumutând flexibilitatea şi adaptabilitatea acestora la nevoile grupului vizat şi la situaţiile care apar pe parcurs.

Cei mai mulţi dintre elevi (77,5%) nu utilizează un portofoliu personal pentru activităţile artistice, în care să includă produsele activităţilor sau impresii, comentarii, informaţii utile achiziţionate la activităţile la care a participat. Nici cei care folosesc acest instrument (16,3%) nu par a fi în totalitate familiarizaţi cu utilitatea lui.

Tabel 12. Utilizarea unui portofoliu personal la activităţile artistice

Utilizarea portofoliului personal	Total	
	N	%
Da	74	16,3
Nu	352	77,5
Nu ştiu la ce se referă / ce este un portofoliu.	16	3,5
NR	12	2,6
Total	454	100

Locul de desfăşurare

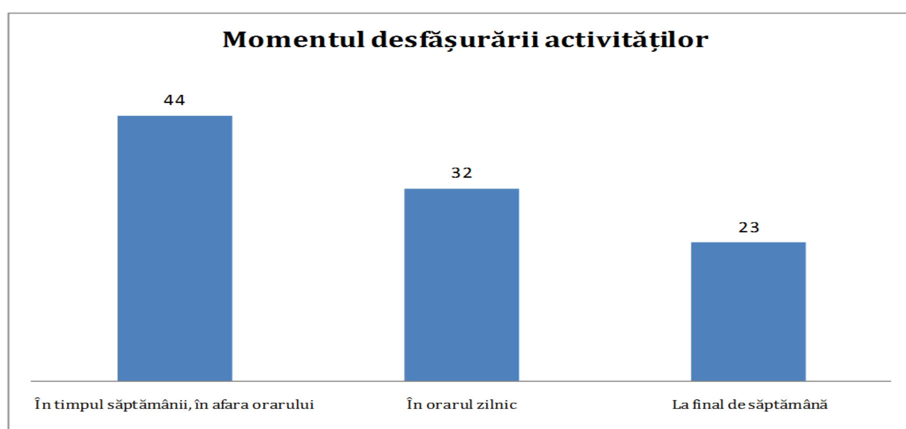
Spaţiul cel mai frecvent utilizat pentru derularea de activităţi artistice este cel şcolar. Un procent de 55% dintre elevi amintesc şcoala, în timp ce 45% fac referire la experienţe care au avut loc în afara şcolii (case de cultură, muzee, parcuri, biblioteci). Părinţii semnalează, de asemenea, faptul că ultimele activităţi de care îşi amintesc au avut loc în şcoală (70,43%), iar restul, în afara şcolii. Cadrele didactice folosesc resursele de spaţiu din şcoală: sala de clasa, sala de festivităţi, sala de sport, Centrul de documentare şi informare (CDI), biblioteca. Căminul cultural reprezintă o resursă pentru activităţile care au loc în afara şcolii.

Opţiunea pentru derularea unor activităţi artistice în cadrul şcolii reflectă şi dificultăţile de a avea acces la alte spaţii, din raţiuni financiare sau legate de organizarea şi aprobarea activităţilor de către şcoală sau alte instituţii cu atribuţii în acest sens. Şcolile care funcţionează în afara sistemului public semnalează faptul că accesul la resursele de spaţiu existente în instituţiile care oferă activităţi educative nonformale gestionate în cadrul sistemului public de învăţământ nu este accesibil pe baza unor proceduri transparente.

Timpul alocat

Activităţile care s-au derulat în şcoală au avut loc cel mai adesea în afara orarului, în timpul săptămânii. Astfel, 44% dintre elevi semnalează săptămâna şcolară ca practică de desfăşurare a activităţilor artistice, înainte sau după încheierea orelor de curs, opinie exprimată şi de 55,48% dintre părinţi.

Figura 1. Momentul desfăşurării



Derularea activităţilor artistice în timpul orelor este o practică semnalată de 32% dintre elevi şi de 25,16% dintre părinţi. Motivaţiile care susţin prezenţa activităţilor artistice în cadrul orarului şcolar sunt diverse: legătura strânsă între activitatea educaţională sau extraşcolară (tema activităţilor) şi disciplinele din aria curriculară Arte; activităţi educaţionale (proiecte) care vizează abordări inter- şi transdisciplinare; facilităţile programului „Şcoala altfel"; proiecte ale clasei care presupun corelarea experienţelor de educaţie

formală cu cele nonformale; practica informală de cedare a unor ore atunci când există o nevoie de timp pentru pregătirea unor activităţi ale şcolii (proiecte, alte evenimente ale şcolii).

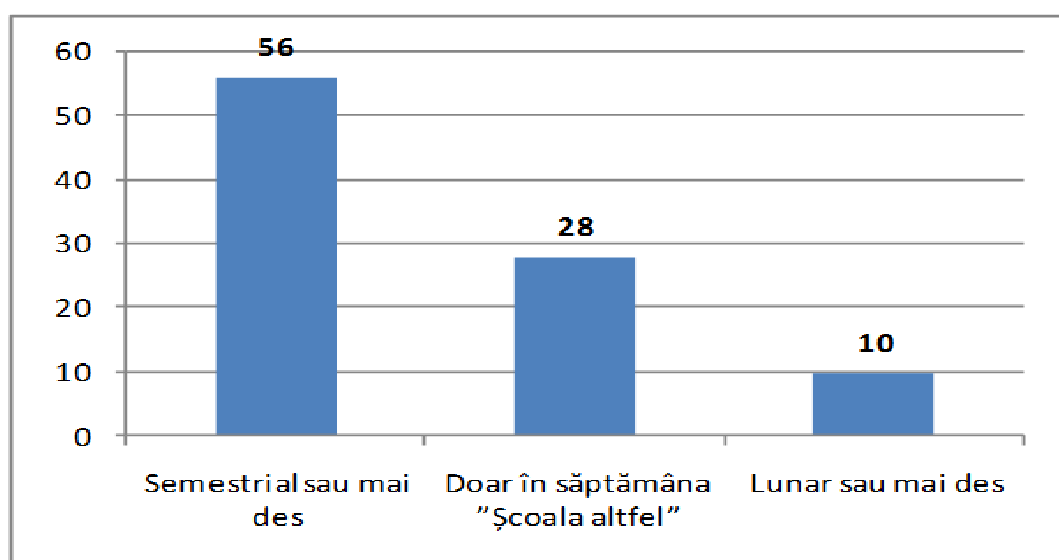
Imposibilitatea de a mobiliza elevii în alte perioade de timp decât cele destinate orelor de curs reprezintă o problemă frecvent semnalată de către profesori, mai ales la elevii mici sau la cei care fac naveta. Este invocată ca explicaţie şi prezenţa sau absenţa disponibilităţii elevilor de a lucra în timpul liber („au alocat timp proiectelor în care s-au implicat"), care diferă în raport de solicitările curente sau de anul de studiu.

Din experienţa participanţilor la studiu, se constată că 23% dintre elevi au participat la activităţi artistice care au avut loc la sfârşit de săptămână, în timp ce 19,35% dintre părinţi semnalează acelaşi aspect.

Opţiunea pentru un anume moment dedicat activităţilor artistice reflectă oportunităţile pe care le identifică organizaţia şcolară pentru a răspunde nevoilor concrete de gestiune a timpului. Cadrele didactice intervievate semnalează frecvent dificultăţi cărora au trebuit să le facă faţă datorită programului considerat încărcat al copiilor şi al profesorilor. Programul „Şcoala altfel" oferă anumite facilităţi privind administrarea timpului educativ de către organizaţia şcolară.

Frecvenţa cu care şcoala oferă elevilor ocazii de participare la activităţi artistice indică practici derulate de câteva ori pe semestru (în opinia a 42,86% dintre părinţi şi a 56% dintre elevi). Programul „Şcoala altfel" coagulează experienţe privind activităţile artistice pentru aproape o treime dintre elevii respondenţi (28%) şi pentru 21,74% dintre părinţi. Coerenţa activităţilor artistice în timp (lunar sau mai des) este semnalată ca experienţă de doar aproximativ 10% dintre elevi şi părinţi.

Figura 2. Frecvenţa participării elevilor la activităţi artistice



Resurse materiale şi financiare

Faza exploratorie o precede adesea pe cea a identificării de resurse financiare, umane şi de timp. Ca efect direct al finanţărilor disponibile, cele mai multe program şi activităţi cu o dimensiune artistică tind să se organizeze în ateliere de câteva întâlniri. Bineînţeles, există şi o categorie semnificativă de intervenţii punctuale (de exemplu, prezentarea unui spectacol sau film, o vizită la un obiectiv cultural), dar obiectivele lor sunt limitate, cel mai adesea fiind acela de a declanşa explorarea unui subiect.

Experienţele de învăţare prin intermediul activităţilor artistice, oferite elevilor de către şcoală, implică existenţa unor resurse materiale şi financiare (identificarea mecanismelor prin care pot fi procurate reprezintă o provocare pentru şcoală, de exemplu). Una dintre modalităţile utilizate constă în suportul financiar oferit de părinţi. Astfel, 45,28% dintre părinţii au declarat că a fost necesar să contribuie cu bani pentru activităţile artistice în care a fost implicat copilul lor, în timp ce 41,51% au răspuns că nu. 13,21% nu îşi aduc aminte dacă au contribuit sau nu cu bani la activităţile artistice ale copiilor lor.

Resursele materiale utilizate frecvent de elevi constau în hârtie, carton, culori, creioane, lipici, acuarele, foarfece, pensule, filme educaţionale, lecţii de tip e-learning etc., necesare pentru derularea unor activităţi plastice, muzicale, teatrale, ambientale. Părinţii s-au implicat în dotarea spaţiilor sau în procurarea materialelor, precum şi prin activităţi de voluntariat.

Referitor la aceste aspecte, cadrele didactice intervievate amintesc frecvent faptul că trebuie să găsească soluţii pentru lipsurile legate de materialele necesare sau de bani, în condiţiile în care nu se simt sprijiniţi prin instrumente la îndemână pentru a găsi sponsori („pentru fiecare activitate există o cheltuială de timp, energie, încercare de a găsi sponsori"). Eforturile de atragere a unor sponsori au însemnat şi că în unele cazuri s-a recurs la finanţarea activităţilor de către cadrele didactice („am scos bani din propriul buzunar şi am înregistrat").

Raportul de evaluare a programului „Şcoala altfel" relevă faptul că „cele mai mari provocări întâmpinate în organizarea săptămânii altfel au fost de natură financiară, conform opiniei a 50% dintre profesorii chestionaţi. Resursele materiale şi cele umane au fost, de asemenea, factori problematici pentru aproximativ 40% dintre profesori" (Mântăluţă & Velea, 2013, p.40).

Asociaţiile şi instituţiile profesionale care promovează diferite modalităţi de expresie artistică sunt o sursă de sprijin pentru artişti şi operatorii culturali, chiar dacă acesta nu se concretizează în sprijin financiar. Punerea la dispoziţie de spaţii pentru activităţi, oferirea de materiale didactice şi premii, asigurarea transportului sunt câteva forme pe care le poate îmbrăca sprijinul venit de la asociaţiile şi instituţiile profesionale.

Problema resurselor financiare are multiple repercusiuni asupra relaţie şcoală – artist/operator cultural. Date fiind experienţele din mediul privat, unde clientul vine şi cu resursele financiare, o primă dificultate decurge din nevoia de a ieşi din această logică pentru a putea aduce un program pentru elevi. Deoarece artistul şi operatorul cultural trebuie să aducă programul „la pachet", cu resursele prin care să îl pună în aplicare, se creează o presiune suplimentară, care limitează resurselor lor de timp pe care le-ar

putea investi în partea formativă. Artiştii/operatorii culturali, în măsura în care nu sunt organizaţi într-o societate cu scop comercial, tind să fie reticenţi în a recurge la banii părinţilor. Această atitudine este accentută de convingerile artiştilor care fac un ideal din egalitatea de şanse în accesul la artă.

Resursele umane

Reflecţia asupra resurselor umane este frecventă în cazul decidenţi (directori, inspectori), confruntaţi cu situaţii de la inexistenţa personalului calificat, la fluctuaţiile de personal. Problemele legate de gestiunea spaţiului necesar pentru derularea activităţilor artistice sunt îngreunate prin posibilităţile limitate ale angajării unor specialişti care să vină în şcoală.

În viziunea profesorilor şi a decidenţilor componenta de voluntariat prin suportul oferit de părinţi sau de comunitate este încă slabă, fluctuantă, iar sprijinul concret prin intervenţii de politică educativă care să susţină mai mult legătura educaţiei/şcolii cu viaţa cotidiană este perceput ca reprezentând un blocaj. Soluţiile amintite de cadrele didactice se referă la încheierea unor parteneriate care să permită venirea unor specialişti în şcoală, dar şi la sensibilizarea tuturor celor implicaţi în astfel de activităţi, prin recursul la comunicare şi la organizare pentru a rezolva problemele specifice.

Absolvenţii de psihologie şi pedagogie sunt căutaţi pentru a sprijini activităţile încă din faza lor de proiectare, pentru a monitoriza desfăşurarea lor şi a analiza la sfârşit rezultatele. Ei sunt contactaţi fie individual, fie direct prin facultăţile de profil, cu care sunt încheiate parteneriate. Relaţia cu studenţii care vin în practică nu a fost întotdeauna benefică pentru cei care au organizat activităţi, de multe ori resursele investite pentru a-i contacta, a-i forma şi a-i monitoriza depăşind considerabil avantajele aduse de participarea lor.

Datele obţinute în cadrul anchetei desfăşurate în rândul elevilor arată că activităţile artistice organizate de şcoală îi au ca promotori, în special, pe profesori, 90,5% dintre elevi menţionând acest lucru. Elevii au în mai mică măsură această iniţiativă (35,2%), iar părinţii doar în mod excepţional (4,4%).

Tabel 13. Facilitatori ai educaţiei artistice pe niveluri de educaţie (%)

Nivel de educaţie	Facilitatori ai educaţiei				Total	
	Profesorii	Elevii	Părinţii	Persoane care vin din afara şcolii	%	N
Primar şi gimnaziu	73,3	12,2	6,4	8,1	100	172
Liceu	59,9	29,1	1,9	9,1	100	464
Total	63,5	24,5	3,1	8,8	100	636

O provocare semnificativă menţionată de cei intervievaţi este de a actualiza constant materialele şi metodele folosite, pentru a-şi menţine relevanţa pentru beneficiari. Dificultăţile vin din costurile asociate,

în special financiare şi de timp, precum şi din nevoia de a avea oameni cu o pregătire adecvată în colectarea de feedback şi transformarea lui în conţinuturi ale programului. Experienţele de tip colaborativ au fost multiplicate datorită soluțiilor pe care profesorii au încercat să le găsească pentru a rezolva problemele resurselor umane sau a materialelor necesare pentru derularea activităților. Ei afirmă că au fost sprijiniţi de către operatori culturali din muzee, consilii judeţene, ONG-uri, prin intermediul unor instituţii precum muzeele, primăria, centrele culturale judeţene sau alte organisme, în principal, prin derularea unor proiecte sau prin semnalarea altor oferte.

Aşteptările elevilor privind domeniile artistice la care ar dori să aibă acces

Aproape 60% dintre elevi au declarat că s-au simţit implicaţi/foarte implicaţi în activităţile artistice la care au luat parte, în timp ce 14% au răspuns că nu s-au simţit deloc implicaţi sau doar în mică măsură. Totodată, merită remarcat şi faptul că 26% dintre ei nu au avut nicio opinie în acest sens.

Rezultatele acestea generează o serie de întrebări privind fie motivarea elevilor de a se implica în astfel de activităţi, fie oportunităţile propriu-zise oferite de şcoală în acest sens, în termeni de atractivitate, accesibilitate, calitate a activităților artistice.

Aproape 65% dintre elevi au apreciat că implicarea în activităţi artistice le-a făcut plăcere în mare şi foarte mare măsură, 9% au apreciat a nu fi resimţit o satisfacţie prin această implicare, în timp ce 26% dintre ei nu au răspuns la această întrebare. Plăcerea generată de implicarea în activitatea artistică manifestă o corelare puternic pozitivă cu interesul elevilor faţă de astfel de manifestări (artistice) şi una de factură puternic negativă cu exprimarea unei cerinţe în acest sens din partea profesorilor. Astfel, cu cât elevul este mai interesat de astfel de activităţi, cu atât satisfacţia resimţită prin participarea la ele creşte, fapt explicabil prin motivarea internă. În acelaşi sens, cu cât elevii simt că participarea lor la astfel de activităţi este o cerinţă exercitată de profesori, cu atât plăcerea lor de a participa la acestea este diminuată.

Referitor la opțiunile de viitor privind domeniile artistice de interes pentru elevii participanţi la studiu, cel mai frecvent, sunt identificate trimiteri generice, precum teatru, muzică şi dans. Alături de acestea, apar şi răspunsuri mai bine circumscrise ca tematică sau mijloc de realizare. În cel de-al doilea caz, elevii fac recurs la formulele organizatorice cu care s-au întâlnit mai des în viaţa şcolară: concurs, spectacol, expoziţie, club, cerc. Astfel, teatrul s-ar dori particularizat prin activităţi precum spectacole la teatru; cursuri de teatru; exerciţii teatrale; scenete. Pentru muzică, aşteptările concrete presupun: concert de muzică modernă; expoziţie de instrumente muzicale; audiţii şi interpretări; prezentare practică a diferitelor stiluri de muzică; lecţii muzicale şi pentru instrumente; muzică vocală, cor pentru copii; săptămâni ale muzicii cu diferiţi reprezentanţi ai muzicii contemporane; concurs de muzică populară; tineri compozitori. Pentru dans, aşteptările concrete presupun: diferite stiluri de dans; dans modern; dansuri de societate; dans sportiv; cursuri de dans *rap*; club şi activităţi de dans; spectacole cu diferite stiluri de dans; balet.

Printre aşteptările de viitor privind domeniile artistice de interes pentru elevi sunt prezente activităţi, cu o frecvenţă medie spre mică: pictura (cu exemple precum: pictură pe pânză; pictură pe sticlă; pictarea mesei şi scaunelor de piatră din curte; realizarea unei picturi împreună cu colegul); fotografie („să facem fotografii"; fotografie artistică; desenul; grafica pe calculator; meşteşuguri şi artizanat; vizitarea unor muzee şi galerii de artă.

Exemplele extrase din opţiunile formulate de elevi pot sprijini profesorul în intenţia sa de a oferi activităţi de interes şi cu o deschidere mai mare către alte zone de experienţe: artă urbană, concurs graffiti; sculptură în metal, expoziţie de cărţi antice, expoziţie de fotografie „Bucureştiul vechi"; bijuterie; să facem filme/filmul şcolii/film educativ; design ambiental; decorare pentru Halloween; concursuri în domeniul tehnic; educaţie ambientală/ecologică; cenaclu literar; concursuri de rimă; experimente distractive; broderie; arhitectura; expoziţii de machete; realizare scurt metraj; sculptură; modelism; plimbare prin centrul oraşului; curs de gătit; meşteşuguri; origami; artizanat din ceramică; târg de vechituri, carnaval; „să invităm şi alte şcoli şi să asistăm la ore"; crearea de lucruri folositoare şcolii; mai multe ieşiri la muze, biblioteci, expoziţii etc.; discutarea de cărţi; expoziţie de cărţi; atelier de croitorie; socializare sporită; concursuri de gastronomie; cursuri de gătit; cursuri de *make-up*; literatură; editor audio; *freestyle*; club de lectură; editare video; întâlniri cu scriitori; concepte pe baze artistice; workshop de film, centru de lectură; prezentări despre facultăţi; expoziţie foto: şcoala de azi - şcoala de ieri - şcoala de mâine; expoziţie despre artiştii preferaţi; o expoziţie despre cum am vrea să arate şcoala ideală; prezentarea lecţiilor într-un mod diferit care tinde spre nişte activităţi artistice, fiind prezentate în modul acesta; schimb de experienţă cu tinerii artişti din alte ţări.

6.3. Implementare

Activităţile artistice organizate în şcoală sunt facilitate cel mai frecvent de către profesori, în opinia a 90,5% dintre elevi şi a 81,70% dintre părinţi. Dacă profesorii sunt mai implicaţi în organizarea de activităţi la nivelul învăţământului primar şi gimnazial, la liceu se observă o creştere de peste un sfert din procente a implicării elevilor. Din perspectiva părinţilor participanţi la studiu, aproximativ câte un sfert dintre ei semnalează implicarea elevilor - o consecinţă a creşterii autonomiei lor - şi, respectiv, a părinţilor în organizarea de activităţi, cu predilecţie pentru segmentul de învăţământ primar şi gimnazial.

Implicarea operatorilor artistici şi culturali (muzee, teatre, cluburi ale elevilor etc.), precum şi a organizaţiilor nonguvernamentale se regăseşte în aproximativ 10% din activităţi. Părinţii atribuie o implicare scăzută a instituţiilor din comunitatea locală (sub cinci procente). Din perspectiva operatorilor culturali, este apreciat ca fiind semnificativ rolul de facilitator al comunicării dintre reprezentanţii din mediul artistic şi şcoală pe care şi l-au asumat părinţii, intermediind şi venirea artiştilor şi organizaţiilor culturale în şcoală. O observaţie empirică a participanţilor la studiu a fost că aproape întotdeauna părinţii care îi căutau pe artişti ca să-i aducă în şcoală aveau ei înşişi o anumită pregătire în zona artelor.

Accesul elevilor la activităţile artistice organizate prin intermediul şcolii relevă faptul că aproape trei sferturi dintre elevii respondenţi afirmă că au participat la asemenea evenimente (74,90%). Doar 2,60% dintre respondenţi susţin că nu au fost invitaţi să participe la activităţile organizate. 19,80% dintre elevi declară că în şcoală au fost organizate activităţi artistice, însă nu au dorit să participe.

Este util de semnalat capitalul de experienţă acumulat prin intermediul programului naţional „Şcoala altfel" care, în 2013, însemna o participare de 60,30% a elevilor la activităţi culturale, procente apropiate obţinând doar activităţile sportive (62%), potrivit declaraţiilor participanţilor la studiu (Măntăluţă & Velea, 2013, p.30).

Implementarea activităţilor nu este lipsită de dificultăţi în ceea ce priveşte relaţionarea cu grupul ţintă. Ele pornesc din mai multe surse, cum ar fi nevoile de adaptare la specificul cultural al grupului, revalorizarea artelor pe care practicile didactice nu le promovează, revalorizarea experienţei personale ca sursă de inspiraţie, redefinirea rolurilor de creator şi spectator etc.

Cadrele didactice intervievate consideră important profesionalismul resursei umane din şcoli, dar şi calitatea relaţiei administrative în interiorul şcolii. Observaţia unui participant la interviuri a fost că „manualele sunt aceleaşi, ceea ce contează sunt oamenii care le folosesc". Opiniile exprimate în cadrul interviurilor semnalează faptul că, în acest moment, pregătirea profesională a cadrelor didactice şi a personalului din conducerea şcolilor este insuficient articulată, pentru a se reuşi să se creeze oportunităţi egale pentru toţi elevii.

Atunci când artiştii au început să ofere programe educaţionale, motivaţia personală de a promova o modalitate de expresie pe care o considerau valoroasă prima în faţa identificării nevoilor grupului ţintă şi a organizării activităţilor în acord cu aceste nevoi. Elevul era expus la un produs sau proces artistic, de cele mai multe ori fără o introducere în temă şi fără posibilitatea de a discuta la sfârşit despre experienţa avută. Chiar şi astăzi, unii artişti aflaţi la început de drum în intervenţiile artistice practică şi susţin o astfel de abordare. Cei care au perseverat în această zonă au conştientizat, în timp, necesitatea proiectării intervenţiei în funcţie de unele obiective clar definite, care să fie urmărite prin instrumente adecvate în raport cu diferitele momente ale activităţii.

În cazul instituţiilor de cultură, provocările au fost diferite. Deşi plecau de la un set de reguli instituţionale şi aveau un portofoliu de produse artistice şi un personal cu o anumită pregătire profesională, ele au fost nevoite să-şi rearticuleze discursul şi experienţele propuse, astfel încât să fie relevante pentru publicul vizat – în cazul nostru şcolarii şi preşcolarii. Factorul care pare să fi mediat succesul în acest demers pare să fi fost unul de natură financiară, dublat de cel al unei pregătiri profesionale care să permită articularea de programe coerente. Spre exemplu, o casă memorială va puncta rolul respectivei personalităţi într-o anumită epocă, făcând referire la ceea ce elevii ştiu de la anumite materii, iar un muzeu de artă îşi va valorifica colecţiile în discuţii despre reprezentarea unor teme prin diverse mijloace artistice. În ultimii ani, unele instituţii culturale au început să propună şi activităţi care să le permită elevilor să experimenteze postura de creator.

Atât în cazul artiştilor/ONG-urilor artistice, cât şi în cel al instituţiilor de cultură, a fost conştientizată nevoia de a porni de la identificarea unor nevoi reale ale grupului ţintă, pentru creionarea unor activităţi care să răspundă la ele. Modalităţile de identificare au fost foarte diverse, structurându-se, în general, prin contactul direct cu grupul ţintă şi explorarea liberă a dorinţelor şi aşteptărilor lor sau prin testarea unor instrumente şi activităţi, pentru ca apoi informaţiile primite să fundamenteze intervenţii pe grupuri mai largi.

Cadrele didactice intervievate fac referire la practici care configurează câteva scheme colaborative privind derularea activităţilor extraşcolare: prin implicarea profesorului şi a elevilor în activităţi organizate frecvent; prin implicarea profesorului şi a elevilor în activităţi propuse de alţii; prin implicarea profesorului şi a elevilor în activităţi propuse în cadrul unor proiecte şi asumate de şcoală.

Atât elevii cât şi părinţii declară că au fost consultaţi cu privire la derularea unor activităţi cu elemente artistice, conturându-se anumite dominante privind modalităţile de implicare a fiecărui grup. În calitatea lor de principali parteneri ai şcolii, circa jumătate din părinţi (44,71%) au afirmat că au fost consultaţi de un reprezentant al şcolii în legătură cu activităţile artistice pe care le-ar dori pentru copiilor şi că s-a ţinut, în mare parte, cont de părerea lor.

Plecând de la experienţele lor, care au presupus şi găsirea unor soluţii pentru problemele concrete pe care au trebuit să le rezolve, cadrele didactice intervievate au formulat frecvent sugestii de colaborare cu un profesionist prin: invitarea unor artişti recunoscuţi; introducerea unui opţional de educaţie artistică desfăşurat de un profesionist; posibilitatea deplasării unor specialişti în şcoală pentru organizarea unor cercuri artistice.

Profesorii ar dori să existe o persoană resursă în şcoală (de exemplu, un animator) care să medieze colaborarea cu principalii protagonişti şi să gestioneze, cu sprijinul cadrelor didactice, evenimentele cultural-artistice. Decidenţii urmăresc atragerea de parteneri care sa vină în întâmpinarea nevoilor de formare artistică şi personală a tinerilor, dar şi a cadrelor didactice. Există, la nivelul discursului, dorinţa de a pune în fapt diferite modalităţi de colaborare cu partenerii identificaţi prin: crearea de parteneriate între şcoală şi lumea artistică; implicarea autorităţilor locale pentru obţinerea materialelor şi mijloacelor necesare pentru organizarea activităţilor artistice; implicarea comunităţii în finanţarea diverselor proiecte culturale; o bună colaborare şcoală-familie-instituţii culturale.

Operatorii culturali semnalează nevoia de a cunoaşte mecanismele administrative care le-ar putea oferi accesibilitate în şcoală, în prezent, cel mai clar atu al lor fiind dat de propria reputaţie şi vizibilitate profesională pentru sistem. Atunci când operatorii culturali au o finanţare disponibilă, ei pot oferi şcolii programe şi activităţi cu o dimensiune artistică, organizate în ateliere formate din câteva întâlniri.

Primul pas este şi cel mai greu, în lipsa unor canale formale prin care artistul/operatorul cultural poate intra în dialog direct cu şcoala pentru a dezvolta programe cu o dimensiune educaţională. Experienţele se divid în general în două: a) cei care au fost nevoiţi să apeleze la cunoştinţe informale pentru a putea iniţia dialogul şi b) cei care au recurs la decidenţi de nivel înalt (inspectorate, Ministerul

Educaţiei) pentru a-şi legitima demersul şi pentru a primi atenţie din partea şcolii. Sunt foarte rare experienţele artiştilor/operatorilor culturali în care şcolile spre care s-au îndreptat aveau nişte proceduri prin care să asculte, să analizeze şi să direcţioneze oferta acestora către persoane abilitate din cadrul şcolii. Acolo unde experienţa a fost considerată un succes, există tendinţa apariţiei unui fenomen de contagiune, unde beneficiarii intervenţiei îi fac publicitate între egalii lor, dar şi în faţa profesorilor.

Participarea la activităţi artistice a creat un capital de experienţă pentru toţi protagoniştii implicaţi: elevi, profesori şi decidenţi, părinţi, reprezentaţi din instituţii şi organisme din afara şcolii. Totuşi, clarificarea responsabilităţilor fiecărei părţi încă de la începutul pare a fi un capitol deficitar în relaţia artist/operator cultural - şcoală. Nu de puţine ori, cei care au propus activităţi şcolilor şi-au exprimat dezamăgirea că nu au găsit în instituţia educaţională un partener cu care să construiască un proiect care să beneficieze de aportul profesional al ambelor părţi. Fie că a fost vorba de activităţi desfăşurate în şcoală sau într-o locaţie oferită de o instituţie de cultură, au existat numeroase cazuri în care profesorii au adoptat un rol pasiv, de simpli însoţitori de grup, punând pe umerii artiştilor/operatorilor culturali întreaga muncă de a susţine activitatea. Chiar dacă în cazul unor programe s-a apelat la sprijinul unor voluntari, ei nu au putut compensa aportul pe care l-ar fi putut aduce nişte profesionişti în educaţie.

Pentru mai mult de jumătate dintre elevii respondenţi (64%), rolul pe care consideră că l-au avut pe durata activităţilor a însemnat asistenţa la prezentări sau spectacole (vizite la muzeu, la concerte, la piese de teatru etc.). Asumarea unui rol care să presupună participarea activă la crearea unor produse artistice (piese de teatru, spectacole de muzică, obiecte decorative etc.) a fost experimentată de mai mult de o treime dintre elevi, în timp ce doar 21% apreciază că au avut ocazia să înveţe despre diferite forme artistice (istoricul lor, concepte de bază, etc.). Se constată o implicare preponderentă a elevilor în activităţile artistice de tipul „asist la", în timp ce, la o distanţă considerabilă, se situează acţiuni precum „particip activ la" sau „învăţ despre".

Implicarea personală a părinţilor în organizarea de activităţii artistice în şcoală a presupus susţinerea financiară a activităţii pentru 34,78% dintre respondenţi. În ordinea descrescătoare a ponderii lor, părinţii au mai fost implicaţi în oferirea de feedback la sfârşitul activităţii (24,22%), în pregătirea activităţilor (18,63%) sau în desfăşurarea acestora (16,77%).

Operatorii culturali sunt încrezători în ceea ce priveşte oferta educaţională pe care o propun, dar de îndată ce trebuie să treacă de la faza de concepţie la cea de transpunere în practică încep să resimtă dificultăţile ce ţin de relaţia cu şcoala şi cu sistemul educaţional. Consensul general pare a fi că relaţia cu şcolile este o componentă cu un grad ridicat de aleatoriu. Şcolile sunt percepute ca acţionând discreţionar în raport cu programele pe care le primesc sau le resping, ceea ce creează un oarecare sentiment de frustrare în rândul artiştilor şi operatorilor culturali, care nu primesc o motivare din partea şcolilor pentru opţiunile lor. Nu putem să nu menţionăm problema pe care artiştii o văd în relaţie cu anumite mentalităţi pe care ei le consideră specifice şcolii. Este vorba de importanţa acordată anumitor materii în detrimentul altora, care este justificată prin eficienţa sau ineficienţa presupusă a unora sau a altora dintre discipline. De

aici iau naştere anumite reacţii fie de respingere, fie de atragere a programelor educaţionale cu o dimensiune artistică, însemnând includerea sau excluderea lor din oferta educaţională a şcolii.

Există o dezamăgire în rândul artiştilor şi operatorilor culturali în ceea ce priveşte sprijinul primit din partea Ministerului Educaţiei. Pe de o parte, se face referire la un protocol de colaborare cu Ministerul Culturii care ar fi trebuit să faciliteze relaţia dintre şcoli şi instituţiile de cultură finanţate de stat, dar care nu este funcţional. Pe de alta parte, se face referire la eficienţa limitată a recunoaşterii din partea Ministerelor pe care o primesc anumite programe. Problema unor finanţări directe din partea Ministerului Educaţiei, după modelul celor intermediate de Administraţia Fondului Cultural Naţional, este prezentată ca un ideal foarte îndepărtat, fără şanse de a deveni realitate pe termen scurt sau mediu. Deşi Ministerul Educaţiei are astfel de mecanisme de finanţare a proiectelor (vezi mecanismul de aprobare a activităţilor educative la nivel naţional CAEN, cap. 3.2. şi 3.3.), totuşi acesta nu este foarte favorabil iniţiativelor care nu presupun concursuri sau festivaluri.

Un caz distinct de model de lucru între cei care oferă anumite activităţi şi şcoală este cel în care sistemul nici nu respinge, nici nu încurajează prezenţa artiştilor în şcoală, manifestând distanţă şi indiferenţă. Rezultatul tipic al unei astfel de raportări între cele două părţi este desfăşurarea activităţii propuse de artişti, dar într-un climat de incertitudine, care poate evolua oricând într-o direcţie sau cealaltă.

Consilierii şcolari au jucat un rol semnificativ în intermedierea relaţiei şcoală – artist, postura lor de cadre didactice cu responsabilităţi şi în afara predării unor materii predispunându-i la a fi deschişi şi spre alte tipuri de programe educaţionale.

6.4. Impactul activităţilor cu o dimensiune artistică

Şcoala continuă să reprezinte locul cel mai important în care copiii şi adolescenţii îşi construiesc aparatul critic pentru înţelegerea experienţelor la care participă în timpul orelor sau în afara programului şcolar. Aceste experienţe se structurează în câteva dominante care pot fi asociate cu posibile obiective educaţionale referitoare la capacitatea de gândire critică, capacitatea de rezolvare de probleme (în raport cu situaţii din viaţa reală); capacităţi colaborative etc. Beneficiile menţionate de respondenţi se pot regăsi la nivel cognitiv, atitudinal, acţional şi relaţional.

Participanţii la studiu recunosc existenţa unor beneficii obţinute prin intermediul activităţilor cu dimensiune artistică, existând un consens între respondenţii din toate categoriile investigate. Arta este văzută în dubla ipostază de vehicul pentru educaţie şi pentru autoformare. Ea este creditată cu puterea de schimbare a celor care o experimentează atât la nivel interior (dexterităţi, competenţe, reglare a emoţiilor, atitudini), cât şi la nivel social (emanciparea unor grupuri marginalizate, schimbarea imaginii publice a lor).

Îmbunătățirea procesului de învățare

Cadrele didactice participante la studiu semnalează importanţa artei şi a educaţiei artistice pentru îmbunătăţirea procesului de învăţare prin trimiteri la rolul acesteia, la componentele strategice sau la acest context de învăţare. Pentru aceştia, educaţia artistică are ca funcţie să-l înveţe pe elev să fie un bun receptor şi producător de artă („Arta sprijină procesul de învăţare"; „Rolul educaţiei artistice constă în a oferi suportul formativ premergător pentru a deveni receptor (înţelegerea artistică) şi producător de artă"); să-l sensibilizeze de la vârste mici faţă de componenta estetică şi să-i cultive gustul pentru frumos („Educaţia artistică presupune un proces de învăţare care vizează cultivarea gustului pentru frumos într-un cadru organizat şi cu strategii adecvate"); să-l ajute să se dezvolte armonios. Condiţiile de reuşită presupun o intervenţie educativă timpurie pentru a-i sensibiliza pe elevi de la vârste mici faţă de componenta estetică. Implicit, prin această strategie, profesorii respondenţi apreciază că vor reuşi să cultive gustul pentru frumos şi să-i ajute pe copii să se dezvolte armonios.

Rezultatele studiului de evaluare a programului „Şcoala altfel" arată că anumite aspecte privind organizarea şi desfăşurarea săptămânii dedicate acestor activităţi, cum ar fi corelarea temelor şi realizarea coerenţei activităţilor de învăţare sau satisfacerea dimensiunii educaţionale a activităţilor planificate, au fost percepute ca dificile de aproximativ 15% dintre profesorii respondenţi (Mănţăluţă & Velea, 2013). În schimb, aproximativ un sfert dintre profesorii chestionaţi semnalează dificultăţi legate de selectarea temelor, de motivarea elevilor pentru implicarea în activităţi sau de planificarea activităţilor.

În studiul de faţă, profesorii intervievaţi au semnalat potenţialul de convergenţă al domeniului de învăţare, favorizând punţile necesare între formal, nonformal şi informal. Ca observaţie, această convergenţă pare să fie amintită mai curând la nivel declarativ, deoarece nu apare semnalată în plan practic ca beneficiu de învăţare (rezultate, produse, feedback). Totuşi, confirmări ale impactului activităţilor în planul învăţării sunt realizate prin intermediul portofoliilor elevilor. De asemenea, schimbarea formatului de interacţiune - activităţile desfăşurate cu parteneri din afara şcolii – şi a locului de desfăşurare au un impact mai mare asupra implicării elevilor într-o experienţă nouă de învăţare.

În procesul de învăţare, este mai rar invocată arta ca mijloc pentru atingerea unor scopuri educative sau a unor obiective de învăţare. Atunci când apar astfel de trimiteri, ele se referă la observaţii precum: elevii ar trebui să îşi formeze o educaţie culturală; îşi vor dezvoltata competenţele de viaţă; vor dezvolta aptitudini artistice; îşi vor dezvolta gândirea, memoria, creativitatea. Tot rar, soluţiile pe care le-au găsit profesorii pentru problemele cu care s-au confruntat fac referire la utilizarea unor metode sau variante de lucru care să se acordeze cu exigenţa copiilor în aprecierea activităţilor şi să-i abiliteze metodologic pentru a-şi formula şi justifica opiniile.

Opţiunile pentru utilizarea strategiilor didactice centrate pe portofoliu se justifică prin efectele observate de profesori asupra procesului de învăţare şi a comportamentului elevilor (Bercu, 2012). Cei mai mulţi dintre elevii participanţi la studiu (77,5%) declară că nu utilizează un portofoliu personal în care să includă produsele activităţilor artistice sau impresii, comentarii, informaţii utile achiziţionate prin aceste

experienţele, în timp ce 3,62% dintre aceştia nu ştiu exact în ce constă utilitatea acestuia. Elevii care declară că utilizează acest instrument de lucru pentru a înregistra rezultatele activităţilor cu dimensiune artistică (16,3%), au ca motivaţie principală pentru realizarea portofoliului personal constituirea unui dosar cu diplome şi certificate care să ateste experienţele lor şi să constituie un CV util pentru admiterea la facultate sau pentru angajare.

Din perspectiva a aproximativ o jumătate dintre părinţii chestionaţi, principala motivaţie de participare a copiilor la activităţi cu dimensiune artistică presupune interesul acestora faţă de astfel de experienţe (50,63%). Valorile colaborative, plăcerea de a lucra cu colegii, sunt determinante pentru 14,56% dintre părinţi, iar 11,39% dintre respondenţi consideră că implicarea elevilor la sugestia părinţilor constituie motivaţia principală. Aproape un sfert dintre părinţi afirmă că participarea copiilor a avut ca motiv principal faptul că a fost o cerinţă din partea profesorului (23,42%). Dispunerea opţiunilor elevilor privind principala lor motivaţie de participare la activităţi artistice este relativ similară cu cea obţinută prin analiza răspunsurilor părinţilor: interesul faţă de astfel de experienţe (39,30%); o cerinţă din partea profesorului (23,46%); dorinţa de a încerca lucruri noi (18,77%); plăcerea de a lucra cu colegii (14,37%); aprecierea părinţilor (4, 11%).

Dezvoltarea de competenţe şi capacităţi

Printre beneficiile implicării în activităţi artistice semnalate de elevii chestionaţi, se remarcă ponderea crescută acordată utilităţii activităţilor artistice pentru stimularea comunicării, relaţionării şi a lucrului în echipă. Peste o treime dintre elevi consideră că activităţile artistice i-au ajutat „foarte mult" din perspectivă relaţională. Cu ponderi semnificative sunt cei care apreciază „foarte mult" activităţile artistice pentru aportul pe care l-au adus la dezvoltarea comunicării, la relaxare şi la apropierea de şcoală. Părinţii au perspective convergente cu ale elevilor cu privire la relaţionare, comunicare şi colaborare în grup. De asemenea, ei consideră că există beneficii ale participării copiilor la activităţi artistice manifeste în plan atitudinal şi emoţional: se simt mai bine la şcoală şi sunt mai echilibraţi în raport cu activităţile şi responsabilităţile cotidiene.

Capacitatea de comunicare a copiilor reprezintă un punct forte nu doar în cadrul activităţii şcolare a copiilor, ci şi în raport cu competenţele de care au nevoie în afara şcolii şi pe tot parcursul vieţii. Comunicarea şi colaborarea reprezintă pentru părinţi aspecte care se asociază cu reuşita în plan personal şi socio-profesional. De altfel, ei asociază strâns imaginea pe care o au despre utilitatea artei cu cea despre educaţia artistică şi despre educaţie, în plan mai general.

Cadrele didactice semnalează implicaţiile artei şi ale educaţiei artistice pentru facilitatea comunicării cu alte persoane, fiind amintite influenţele asupra colaborării, a parteneriatului („Spre exemplu, devin mai cooperanţi cei care participă la activităţi de grup, cei care şi-au descoperit anumite talente devin mai interesaţi de şcoală, se bucură când sunt promovaţi") sau a disponibilităţii de a dialoga, a accepta diferenţele de perspectivă sau a manifesta empatie.

Opiniile cadrelor didactice şi ale decidenţilor intervievaţi cu privire la utilitatea artei şi a educaţiei artistice se structurează, cel mai frecvent, în jurul dezvoltării creativităţii („educaţia artistică dă posibilitatea adolescenţilor să-şi exploreze creativitatea, să-şi folosească imaginaţia, printr-o abordare integrată a fenomenului cultural - artistic"). Sunt aduse în discuţie beneficii privind gândirea critică, prin observare, descoperire, analiză, reflecţie. Trimiterile la capacităţile de a rezolva probleme sunt prezente mai rar („formarea abilităţilor de rezolvare de probleme, asumarea riscurilor"). În mod similar, trimiterile la capacităţile de autoevaluare/ autocunoaştere sunt rare („arta poate fi folosita pentru autoeducare"; „activităţi în care elevii să-şi descopere, utilizeze şi dezvolte talentele"). Există opinii care semnalează posibilităţile de dezvoltarea a abilităţilor sociale sau, mai general, de formare a abilităţilor de viaţă („în perioada şcolarităţii se formează abilităţi de viaţă, acum se canalizează trăirile, se exprimă sentimentele fără limită"), precum şi aspecte referitoare la formarea convingerilor, modelelor de viaţă.

Cu o frecvenţă medie, sunt puse în valoare de către profesori roluri ale artei din perspectiva vieţii de zi cu zi, care se referă la cunoştinţe şi deprinderi (estetice); capacitatea de interacţiune socială şi gestiunea relaţiilor interpersonale; capacitatea de integrare socială. Sunt semnalate limitele formative care apar la specializările din domeniul tehnic şi economic.

Artei, ca modalitate de dezvoltare a abilităţilor sociale, i se atribuie un rol şi în integrarea socială („arta poate fi folosită pentru integrare socială"), inclusiv pentru persoanele cu dizabilităţi („arta ne ajută să integrăm copii cu CES şi pe cei cu tulburare de comportament"). Funcţiile de intervenţie socială sunt amintite, mai curând, de profesori (decidenţii participanţi la studiu nu fac trimiteri explicite către aceste aspecte).

Cadrele didactice participante la studiu semnalează frecvent utilitatea artei în raport cu dezvoltarea personală, în plan general, atunci când apreciază utilitatea artei şi a educaţiei artistice. Principalele beneficii menţionate ţin de creşterea încrederii în sine, a capacităţii de exprimare personală şi a stimei de sine.

Sunt amintite şi contribuţii ale artei în domeniul autocunoaşterii („Pentru că prin artă vorbim despre vieţile noastre, ne putem schimba perspectiva din care putem cunoaşte un lucru sau un fenomen"), sau în ceea ce priveşte identificarea unor dimensiuni spirituale şi a unor modele de viaţă mai complexe („ne ajută să devenim mai buni"). În plan social, utilitatea artei constă în procurarea unor modalităţi eficiente de exprimare a problemelor sociale, dar şi în posibilitatea de a rezolva efectiv asemenea probleme, precum şi în dezvoltarea societăţii, prin soluţiile creative pe care le oferă. Prin intermediul artei, se creează disponibilitate şi deprinderi de observare constantă a spaţiului public, ca purtător de valori artistice şi culturale şi ca loc al memoriei colective.

Impactul formativ al activităţilor de educaţie prin artă este considerat semnificativ pentru înţelegerea şi exprimarea trăirilor personale (emoţii şi sentimente) şi favorizant pentru cunoaşterea de sine, prin descoperirea talentelor şi exprimarea personalităţii lor. Impactul artei asupra elevului presupune dezvoltare armonioasă, dezvoltare intelectuală, formarea de convingeri şi atitudini, disponibilitate pentru

colaborare, sensibilizare şi motivare pentru participarea la evenimente artistice, calitatea utilizării timpului liber.

Contactul cu latura emoţională pe care îl facilitează arta este văzut ca un atu important în a genera interes pentru înţelegerea lumii, în general, şi pentru învăţare, în mod particular. Persoanele angajate într-un demers artistic sunt creditate cu o mai bună înţelegere atât a propriilor nevoi şi trăiri, cât şi cu o receptivitate crescută faţă de nevoile şi trăirile celor din jur.

Dezvoltarea capacităţii elevilor de a lucra pe termen lung este amintită generic („proces care se prelungeşte şi după terminarea studiilor cu ajutorul educaţiei continue”).

Relevanţa pentru problemele din viaţa cotidiană

Utilitatea artelor este văzută ca fiind legată de integrarea experienţelor oferite de experienţele cotidiene ale tinerilor. Problema subiacentă la care au făcut referire persoanele intervievate ţine de prezentarea artelor ca fiind ceva inefabil, distant, greu de accesat şi cu o dimensiune elitistă. Experienţa de bază propusă este cea a participării şi a creării, fiind opusă celei de a admira ce au făcut alţii. Fără să-şi propună să facă din tineri creatori profesionişti de artă, programele analizate şi opiniile exprimate în interviuri, converg spre ideea de a-i aduce pe aceştia în postura de a experimenta şi a trăi arta.

Valoarea informaţiilor de tip enciclopedic este pusă la îndoială, în contextul în care, în momentul de faţă, accesibilitatea artei este incomparabil mai mare în epoca digitală. Ele sunt percepute ca fiind, în special la vârste fragede, un balast care are un efect negativ asupra motivaţiei de a se implica în activităţi cu o dimensiune artistică.

Nu doar latura practică adusă de artişti şi operatorii culturali este ceea ce face diferenţa faţă de abordările curente propuse de şcoală, ci şi gradul de implicare al copiilor. Beneficiile aduse de învăţarea pe de rost a unui rol într-o piesă de teatru este văzută ca net inferioară ca rezultate faţă de implicarea copiilor în identificarea unei probleme, scrierea unei piese pe acel subiect şi apoi interpretarea unui rol într-o reprezentaţie a ei. Se ajunge prin acest demers complex la construirea şi/sau schimbare unor atitudini, rol pe care şcoala doreşte să-l joace, dar adesea nu reuşeşte.

Rolurile artei şi ale educaţiei artistice în raport cu viaţa de zi cu zi se structurează cel mai frecvent, potrivit opiniilor profesorilor participanţi la cercetare, pe următoarele direcţii: dezvoltarea unei vieţi de calitate şi a unor modele comportamentale; dezvoltarea capacităţilor de observare şi de analiză, ca suport pentru înţelegerea vieţii. Dezvoltarea unei vieţi de calitate şi a unor modele comportamentale presupune oportunităţi pentru: petrecerea constructivă a timpului liber; echilibru interior; armonie sufletească şi în familie; mediu frumos; modul de a se îmbrăca şi opţiunea pentru o ţinută decentă (formată prin intermediul şcolii); opţiunea pentru alte modele comportamentale decât cele din viaţa de zi cu zi, din media şi de pe stradă.

Pentru părinţi, relevanţa artei şi a educaţiei artistice pentru copiii lor este identificată în planuri similare cu cele amintite de către profesori, accentuând totuşi anumite dimensiuni cu un caracter mai pragmatic. Această atitudine se explică prin faptul că părinţii sunt cei responsabili de luarea unor decizii legate de viitorul copiilor sau de instrumentele prin care reuşesc să-i echipeze pentru a deveni autonomi: o bună dezvoltare a capacităţii copilului de comunicare, integrare în societate; proiecte extraşcolare care să-i ajute pe copii să colaboreze mai bine între ei si să se cunoască pe sine în reprezentarea şi alegerea unui posibil viitor etc. Implicarea în social este realizată în raport de abilităţile creative sau de calitatea de consumator cultural a viitorilor adulţi. Astfel, se poate interveni în sprijinul calităţii vieţii în spaţiul public prin implicarea in diverse activităţi creative, prin voluntariat, prin respectul faţă de valorile de patrimoniu, prin observare şi reflecţie critică asupra valorii acţiunilor reprezentanţilor instituţiilor publice etc.

Utilitatea artei şi a educaţiei artistice pentru rezolvarea unor probleme cu impact în societate este mai rar amintită de către elevi, părinţi sau profesori. Aceştia din urmă citează uneori beneficiile acestor activităţi în situaţii de risc (lipsă de motivare pentru învăţare, risc de abandon şcolar, grupuri din zone defavorizare; relaţiile dintre persoane cu dizabilităţi şi ceilalţi elevi etc.). Părinţii percep arta ca fiind angajantă pentru propria adaptare/ integrare a copilului lor în societate sau pe piaţa muncii, mai puţin ca modalitate de abilitare pentru implicarea în rezolvarea unor probleme ale comunităţii.

Însumând aproximativ un sfert din opiniile exprimate, reprezentările elevilor cu privire la utilitatea activităţilor artistice în raport cu problemele din viaţa reală se structurează, de asemenea, în trei imagini: eu şi profesia mea; eu şi lumea în care trăiesc; eu şi lumea pentru care trăiesc. În primul caz, arta în şcoală înseamnă pentru elevi o experienţă din care pot învaţă lucruri noi, care îi pot ajuta în viaţă şi le pot influenţa viitorul; descoperirea resurselor proprii şi a unei posibile cariere; exersarea imaginaţiei şi a creativităţii ca stimulent pentru acumularea de experienţă; dezvoltarea abilităţilor din punct de vedere profesional. Imaginea vieţii personale este conturată prin opţiunile pentru anumite valori, prin cunoaşterea de sine şi prin utilizarea calitativă a timpului liber („să-mi petrec timpul într-un mod frumos"). În cel de-al treilea caz, elevii se văd implicaţi în societate prin astfel de activităţi („a face ceva din propria iniţiativă, ceva pentru alţii, nu doar pentru tine"). Dimensiunea socială este abordată de elevi şi prin trimiteri la dezvoltarea societăţii, a întregii naţiuni, prin calitatea membrilor săi şi a opţiunilor valorice („ne ajută să fim mai buni ca popor").

Artiştii independenţi şi ONG-urile artistice, în lipsa de cele mai multe ori a unui portofoliu pe care să se simtă obligaţi să-l valorizeze, propun elevilor experienţe artistice care să le valorifice experienţa de zi cu zi. Fie că e vorba de imagini din comunitatea lor, piese de teatru despre ei şi şcoala, desene pe diverse tematici apropiate de experienţele lor, reguli pentru organizarea caselor şi blocurilor de pe strada unde locuiesc, artiştii încearcă să pornească din cotidian pentru a construi noi experienţe cu valoare de reflecţie şi exprimare.

Rezultate şi produse

Identificarea rezultatelor poate fi considerată ca fiind sistematică doar în ceea ce priveşte numărul participanţilor şi al activităţilor desfăşurate. Fenomenul este în bună parte datorat relaţiei cu finanţatorii, fie ei privaţi sau de stat, care cer în mod regulat rapoarte de progres.

Sunt frecvent amintite de către profesorii participanţi la cercetare spectacolele, expoziţiile şi obţinerea recunoaşterii prin intermediul diplomelor, premiilor (cupe sau bani). Valorificarea activităţilor artistice se realizează prin portofoliul personal, prin diplome, prin recunoaşterea activităţilor de voluntariat. De asemenea, activităţile îşi pot găsi un context de dezvoltare mai amplă prin intermediul unui CDS.

Produsele sunt considerate principalele rezultate ale activităţilor, având ataşaţi şi anumiţi indicatori de evaluare a calităţii. Spre exemplu, coeziunea grupului şi capacitatea de a pune împreună experienţe personale în scrierea unei piese de teatru sunt considerate ca fiind indicatori de calitate ai produsului final, chiar dacă ei reflectă mai degrabă procesul.

La nivelul practicilor prin care se răspunde unei nevoi economice sau sociale identificate în grupul respectiv de elevi, observăm că rezultatele activităţilor cu dimensiune artistică au presupus vinderea unor produse realizate în cadrul unor târguri/bazaruri în 5,3% din situaţii, potrivit elevilor, şi în 13,58% din situaţii, potrivit părinţilor chestionaţi.

Tabel 14. Utilizarea produselor activităţilor artistice derulate în şcoală

Utilizarea produselor activităţilor artistice	Total	%
Vi s-au dat acasă.	84	18,5
Au fost expuse/prezentate în clasă sau în şcoală.	181	39,9
Au fost vândute în cadrul unor târguri.	24	5,3
Nu ştiu ce s-a făcut cu aceste produse.	61	13,4

6.5. Mecanisme de feedback şi ajustare

Asigurarea calităţii

Colectarea opiniilor tuturor celor implicaţi în derularea activităţilor reprezintă un mecanism de asigurare a calităţii educaţiei. Plecând de la acest feedback, organizaţia şcolară poate să-şi îmbunătăţească activităţile şcolare şi extraşcolare. Consultarea părinţilor s-a dezvoltat ca practică şi a devenit mai sistematică datorită schimbărilor privind evaluarea şi acreditarea unităţilor de învăţământ.

Experienţele profesorilor privind iniţierea, organizarea şi desfăşurarea activităţilor artistice s-au structurat, în principal, prin intermediul concursurilor, serbărilor sau festivalurilor. Acestea au presupus implicarea personală a profesorului, precum şi implicarea elevilor. Au fost utilizate fişa şi procedura standard pentru proiecte la nivel de unitate şcolară, cerute la evaluările realizate de Agenţia Română de Asigurare a Calităţii în Învăţământul Preuniversitar (ARACIP). Este important de precizat că activităţile

din şcoală pot face parte din calendarul activităţilor educative naţionale sau regionale. Nu sunt oferite alte detalii legate de organizarea şi desfăşurarea activităţilor.

Profesorii din sistemul educaţiei alternative intervievaţi afirmă existenţa unor practici de mentorat în vederea supervizării: „se lucrează pe principiul mentoratului în cadrul şcolii, în colaborare cu mentori de la instituţii partenere din ţară şi străinătate" (alternativa educaţională Waldorf).

Aceste practici presupun un capital de experienţă constituit şi pe parcursul derulării programului „Şcoala altfel", care relevă ponderi relativ similare între practicile de evaluare sistematică, realizată prin chestionare sau interviuri cu beneficiarii (45,9%) şi practicile discuţiilor informale cu beneficiarii (44,2%) (Bercu, 2012).

Prin normativele în vigoare, profesorii constată că există o presiune administrativă asupra lor care îi transformă pe foarte mulţi în „vânători de puncte". Faptul că nu se regăsesc în modalităţile de evaluare a prestaţiei profesionale determină o reflecţie critică legată de condiţia profesorului.

În ansamblu, există puţine opinii exprimate de participanţi privind capacitatea de a implementa un ciclu complet de activităţi. Unii profesori consideră că încă nu există asemenea capacităţi, de aici, nevoia de sensibilizare/ formare de conţinut, nevoia de formare pentru a realiza programe performante. Sunt formulate argumente precum: „Încă nu. Profesorii înşişi (unii) au lipsuri în propria cultură generală şi nu apreciază potenţialul acestor activităţi. Alţii promovează unele meşteşuguri, dar fără discernământ artistic, astfel că se ajunge la realizarea unor produse kitsch". În opinia altor profesori, există asemenea capacităţi, care pot fi folosite dacă există motivaţie din partea cadrului didactic pentru implicare şi disponibilitate pentru a aplica cicluri de activităţi, precum şi disponibilitatea pentru sensibilizarea elevilor faţă de asemenea activităţi.

Atuurile dobândite prin intermediul altor experienţe constituie argumente pentru profesori privind capacitatea lor de a implementa cicluri complete de activităţi. Aceste atuuri se referă la experienţa de lucru dobândită prin intermediul proiectelor şi la sprijinul venit de la specialişti din alte instituţii partenere.

Pe lângă formarea profesională pe care o au artiştii şi profesorii în domeniile lor de specialitate, este resimţită nevoia unor formări care să confere unele abilităţi şi informaţii din sfera profesională a celuilalt, cum ar fi centrarea pe nevoile elevilor, în cazul artiştilor, şi informaţii despre modul de lucru al artiştilor, în cazul profesorilor.

Monitorizare şi evaluare

Organizarea activităţilor educative şi extraşcolare au pus în legătură directă părinţii cu profesorii, pentru rezolvarea problemelor administrative legate de resursele necesare, în general. În schimb, consultarea părinţilor pentru oferirea de feedback la sfârşitul activităţii a fost confirmată de doar un sfert dintre respondenţi (24,22%).

Din perspectiva elevilor chestionaţi, analiza propriei implicări în cadrul ultimelor activităţi artistice organizate de profesori pune în evidenţă faptul că peste jumătate dintre aceştia consideră că au avut un rol în discuţiile privind tema activităţii (65,9%); comunicarea impresiilor personale despre implicarea în activitate (65,9%); pregătirea activităţii (55,9%); modalitatea de desfăşurare a aceasta (60,9%) sau îmbunătăţirea modului de desfăşurare a activităţii (49,2%).

Tabel 15. Analiza propriei implicări în cadrul ultimelor activităţi artistice organizate de profesori

	DA*	**NU***
Tema activităţii	65,9	8,4
Pregătirea activităţii	55,9	18,3
Modul în care urma să se desfăşoare activitatea	60,9	13,2
Rezultatele obţinute	39,9	33,7
Îmbunătăţirea modului de desfăşurare a activităţii	49,2	25,3
Felul în care te-ai simţit în cadrul activităţii	47,2	26,4
Impresiile tale despre ceea ce ai realizat în cadrul acestei activităţi	65,9	8,4

** DA/NU – se referă la discutarea sau nediscutarea aspectelor menționate. Diferența până la 100% este constituită de nonrăspunsuri*

Implicarea în activităţi artistice cu elemente artistice a presupus o distribuţie de aproximativ câte un sfert din opiniile elevilor chestionaţi cu privire la efectul asupra capacităţii acestora de autoevaluare a propriei activităţi pentru un grad de apreciere „în foarte mare măsură" şi, respectiv, „în mare măsură". Oferirea de aprecieri/ impresii colegilor presupune distribuţii procentuale şi de grad de importanţă relativ similare.

Prima sursă de colectare a unor informaţii de tip evaluativ indicată de profesori provine din observarea modului în care copiii răspund la sarcinile oferite şi a gradului lor de implicare. Feedbackul colectat ţine în principal de impresiile post activitate. Ele pot fi oferite oral, prin alegerea unor imagini cu figuri triste sau fericite (mai ales atunci când se lucrează cu copii de până în 10 ani) şi, mai rar, în scris (de obicei sub formă de chestionare de satisfacţie). Din experienţa celor intervievaţi, cele mai frecvente întrebări se referă la modul în care s-au simţit pe parcursul activităţii şi ce şi-ar dori să facă în continuare.

Timpul alocat evaluării reprezintă, în general, o mică fracţiune din cel alocat întregii activităţi. Această abordare nu este decât parţial adecvată, deoarece limitează foarte mult ceea ce pot spune participanţii şi nu le oferă decât parţial oportunitatea de a-şi integra experienţa. Exemple de practici în utilizarea educaţională a filmului arată că, după o expunere de doar o oră şi jumătate la un produs artistic, feedbackul şi procesarea experienţei pot să dureze echivalentul unei săptămâni şcolare.

Un punct de reper pe care-l utilizează artiştii şi instituţiile culturale pentru a şi da seama de relevanţa activităţii desfăşurate pentru beneficiari se referă la modul în care continuă relaţia cu şcoala şi cu participanţii după încheierea activităţilor. Artiştii apreciază în mod deosebit mesajele primite de la elevi în care aceştia îşi exprimă dorinţa de a repeta şi extinde experienţa. Cum era de aşteptat, instituţiile culturale

valorizează relaţiile formale stabilite cu şcolile, care le permit să aibă acces la elevi într-un mod neîmpovărător din punct de vedere birocratic.

La nivelul organizaţiei şcolare, valoarea activităţilor este confirmată prin intermediul premiilor şi diplomelor primite. Alături de acest argument al calităţii activităţilor cu dimensiune artistică invocat frecvent de către profesori şi decidenţi, un alt criteriu considerat semnificativ pentru feedback este dat de gradul de satisfacţie a elevilor şi a părinţilor, a reprezentanţilor din comunitatea locală, primărie, agenţi economici: „gradul de satisfacţie al spectatorilor, elevilor, profesori, părinţi, aprecierea din partea comunităţii, publicarea în reviste, anuarul şcolii, grupul pe Facebook, site-ul liceului, panouri cu diplome". În ceea ce priveşte feedbackul, la o instituţie şcolară cu profil de arte există practici similare: activităţile primesc aprecieri din partea comunităţii, fac subiectul unor articole favorabile în presa locală, sunt premiate în cadrul concursurilor la care participă etc. Este semnalată o percepţie a performanţelor elevilor în cadrul activităţilor artistice ca „neconforme" cu standardele/practicile de evaluare a elevilor în cadrul orelor de curs, din partea unor cadre didactice: „Este adevărat că notarea elevilor implicaţi în astfel de proiecte se face diferenţiat şi pe baza altor criterii poate nedumeri sau nemulţumi alţi colegi profesori. Cu toate acestea, prezentarea unor teme în format artistic motivează mai mult elevii, iar astfel de activităţi se bucură de o reală popularitate în rândul elevilor şi al părinţilor, deopotrivă". Referitor la „Şcoala altfel", raportul de evaluare a programului (Măntăluță & Velea, 2013) nu oferă informaţii cu privire la impactul pe care practicile de utilizare a feedbackului colectat şi rapoartele de evaluare realizate l-ar avea în modificarea unor strategii legate de aplicarea curriculumului la clasă sau în proiectarea unor activităţi educative extraşcolare şi extracuriculare în mod corelat şi coerent în timp. Percepţia profesorilor cu privire la implicarea lor în evaluarea programului sau practicile privind corelaţiile dintre diferitele secvenţe de evaluare (de la activităţile din clasă la cele din afara clasei sau a şcolii) pot constitui noi zone de cercetare pentru a identifica gradul în care evaluarea constituie un criteriu de calitate a educaţiei relevant pentru organizaţia şcolară.

Percepţia pozitivă a activităţilor artistice corelate cu anumite discipline sau cu oferta de curriculum la decizia şcolii se reflectă, în opinia profesorilor, în opţiunea reînnoită pentru programa de CDS, dar şi în dezvoltarea calităţii educative a disciplinelor respective (de exemplu, orele de abilităţi practice şi tehnologii etc.).

Operatorii culturali sunt conştienţi de nevoia de a evalua activităţile şi programele pe care le propun, precum şi de beneficiile aduse de acest demers, totuşi deţin un portofoliu minimal de instrumente de evaluare. Obţinerea unei finanţări implică o oarecare rutină a unei evaluări a rezultatelor. Participanţii la studiu consideră că este necesară abordarea componentei de evaluare în mod profesionist, în special prin delegarea ei către specialiştii în educaţie.

Printre criteriile de colectare a feedbackului la care se raportează operatorii culturali se află, de asemenea, gradul de implicare şi de răspuns la sarcini a participanţilor, precum şi impresiile participanţilor la sfârşitul activităţilor. Cele mai frecvente întrebări adresate elevilor se referă la modul în care s-au simţit

pe parcursul activităţii şi ce și-ar dori să facă în continuare. Timpul alocat evaluării reprezintă, în general, o mică fracţiune din cel alocat întregii activităţi, ceea ce nu oferă oportunitatea explorării integrale, a procesării experienţei. Ca şi în cazul profesorilor, exprimarea de către elevi a dorinţei de a repeta sau de a extinde o experienţă constituie un criteriu de valorizare a activităţii şi din perspectiva operatorilor culturali. Pentru operatorii culturali, impactul activităţii este apreciat ca pozitiv dacă aceasta presupune continuarea relaţiei formale stabilită cu şcoala şi cu participanţi după încheierea proiectului respectiv. Se doreşte astfel stabilirea unui canal de comunicare care să-i ajute să intre în legătură cu elevii având un parcurs mai simplu din punct de vedere birocratic.

Deşi sunt conştienţi de nevoia de a evalua activităţile şi programele pe care le propun, precum şi de beneficiile aduse de acest demers, experienţele investigate au pus în evidenţă existenţa doar a unui portofoliu minimal de instrumente de evaluare. Inserarea lor în activităţile organizate ţine adesea de cerinţele unui finanţator, fapt ce a contribuit la intrarea într-o oarecare rutină a unei evaluări a rezultatelor, chiar dacă este cel mai adesea minimală. Unele persoane intervievate au indicat nevoia de profesionalizare a componentei de evaluare, în special, prin delegarea ei către specialişti din educaţie.

Unii artişti îşi recunosc limitele în evaluarea rezultatelor, exprimându-şi dorinţa de a colabora pe viitor cu persoane cu competenţe în această arie, în timp ce alții sunt indiferenţi, neasumându-şi rezultatele şi impactul activităţilor propuse. Aceştia din urmă invocă un statut special al artelor („artă de dragul artei") şi consideră că rezultatele sunt strict dependente de persoana care experimentează respectiva formă artistică, responsabilitatea fiind în întregime a ei pentru valorizarea experienţei.

Lipsa sistematizării evaluării rezultatelor şi impactului este resimțită negativ de artişti şi operatori culturali, care consideră că intervenţiile lor au un impact semnificativ, dar nu au probele ştiinţifice pentru a o demonstra.

În măsura în care programul oferit presupune o colaborare directă cu cadrele didactice pentru punerea lui în aplicare, adesea le revine profesorilor şi sarcina de a face o evaluare. Ea se referă la componente atitudinale (deschidere spre nou, disponibilitatea de a participa, cooperarea cu colegii) şi nu la gradul de creativitate manifestat de copii.

Persoanele cheie din cadrul proiectului/activităţii sunt folosite ca sursă de feedback. Ele pot fi membrii ai echipei de implementare sau persoane care au avut rolul de coordonare pe anumite componente. Sesiunile de feedback pot lua forma unor discuţii colegiale sau a unor focus grupuri, dacă este nevoie de o mai bună structurare a lui.

Existenţa unor criterii de evaluare a şcolii în funcţie de parteneriatele încheiate şi de diversitatea de activităţi extraşcolare, precum şi introducerea programului „Şcoala altfel", au avut un efect semnificativ în deschiderea şcolilor spre colaborarea cu artiştii şi operatorii culturali. Efectele pozitive ale acestor măsuri, au fost generalizate, dar nu au fost şi sistematice. Chiar dacă toate şcolile au beneficiat de pe urma lor, măsura în care au făcut-o a fost diferită. În general, în zona urbană, s-a menținut diferenţa dintre şcolile centrale, care au atras mai multe programe, şi şcolile de periferie.

Dezvoltare profesională

Profesorii participanţi la studiul de faţă şi-au exprimat opiniile cu privire la propria dezvoltare profesională, având în vedere propriile percepţii privind starea de fapt şi orizontul lor de aşteptare. Aceste opinii au fost examinate în relaţie şi cu observaţiile cadrelor didactice privind problemele cu care s-au confruntat şi soluţiile pe care le-au găsit.

Analiza percepţiilor profesorilor respondenţi cu privire la pregătirea pentru valorificarea activităţile artistice pune în evidenţă o distribuţie a opiniilor relativ egală între existenţa, inexistenţa şi existenţa parţială a unor competenţe adecvate pentru desfăşurarea activităţilor artistice.

Opiniile privind existenţa unei formări adecvate a profesorilor sunt argumentate prin trimiteri la roluri profesionale, motivaţie, legitimitate în raport cu specializarea cerută de abordarea artelor. Buna prestaţie nu este influenţată de pregătirea profesională (care există, în opinia anumitor profesori), ci de disponibilitate, bunăvoinţă, dedicaţie faţă de meserie, deschiderea umanistă. Unii profesori îşi motivează dorinţa de a se implica prin nevoia de a avea satisfacţii profesionale, de a avea confirmarea mulţumirii copiilor, chiar dacă modul de apreciere a profesorilor prin grilele de evaluare sau prin nivelul de salarizare nu-i stimulează. Mai rar, se fac referiri la găsirea unor metode sau variante de lucru care să se coreleze cu aşteptările copiilor şi prin care să-i abiliteze pentru a-şi formula opiniile.

Opiniile privind existenţa parţială a unei formări adecvate a profesorilor sunt argumentate prin trimiteri la lipsa motivaţiei pentru a realiza astfel de activităţi, nevoia de programe de formare pentru a avea rezultate performante, nevoia de profesionalizare în noi roluri (de exemplu, animator) sau recursul la specialişti, dezavantaje datorate, în acest ultim caz, contextului în care lucrează profesorii (de exemplu, în mediul rural).

Decidenţii participanţi la studiu consideră că nu există o formare adecvată a profesorilor în acest sens. Argumentele aduse sunt strâns legate de dezvoltarea resurselor umane: lipsa personalului calificat în mediul rural, obţinerea unor calificări prin demers autodidact, lipsa competenţelor de ordin artistic (specializări). Este semnalată, în schimb, prezenţa unor competenţe de ordin organizatoric.

Perspectivele profesorilor şi ale decidenţilor au fost analizate, de asemenea, plecând de la soluţiile şi recomandările propuse pentru depăşirea unor dificultăţi sau pentru extinderea şi valorificarea activităţilor artistice în educaţie. Corelat cu starea actuală de fapt, există o categorie de profesori şi de decidenţi care consideră că nu există probleme în viitor privind desfăşurarea, extinderea şi valorificarea activităţilor artistice. Profesorii şi decidenţii care au semnalat existenţa unor dificultăţi cu care s-au confruntat consideră necesară aplicarea unor soluţii precum: programe adecvate de formare iniţială şi continuă; abilitarea profesorilor pentru gestiunea eficientă a tuturor resurselor, pentru colaborarea cu specialişti şi pentru dinamizarea colaborării cu părinţii sau comunitatea locală. Din perspectiva operatorilor culturali, pe lângă formarea profesională pe care o au artiştii şi profesorii în domeniile lor de specialitate, ar fi utile formări care să confere unele abilităţi şi informaţii din sfera profesională a celuilalt, cum ar fi

centrarea pe nevoile elevilor în cazul artiştilor şi informaţii despre modul de lucru al artiştilor în cazul profesorilor.

Referitor la percepţia propriului model şi al rolurilor care decurg din această reprezentare, observăm că respondenţii consideră necesară implicarea personală în activităţi artistice. De asemenea, fac referire la faptul că le revine sarcina de a forma creatori sub o îndrumare specializată astfel încât să reuşească să-i implice pe elevi, să le completeze educaţia şi să reuşească să „descopere talente noi pentru lumea creatorilor"; „educaţia artistică presupune faptul de a-i ajuta şi pe alţii să-şi îndrepte atenţia spre acte artistice de valoare" (responsabil activităţi educative, alternativa educaţională Waldorf). Structura activităţilor educative propuse (teme, contexte, modalităţi de interacţiune etc.) este influenţată de rolul de facilitator pe care şi-l asumă profesorul. În acelaşi timp, constatăm că posibilitatea de formare între egali prin diseminarea experienţelor proprii ca exemple de bune practici este mai rar amintită. Sunt prezentate situaţii precum: comunicarea deschisă; „popularizarea reușitelor; exemplele stimulează."; simpozionul la nivel municipal pe teme interdisciplinare sau transdisciplinare; laboratoare de creaţie; colaborarea interdisciplinară, colaborarea cu parteneri, implicarea părinţilor în activităţi („Ca bune practici putem menţiona revista şcolii, Comitetul de părinţi, Asociaţia părinţilor care se implică în viaţa şcolii, echipa de teatru, echipa de dansuri"). Reuşita activităţilor depinde de implicarea în activităţi extraşcolare doar a celor care doresc, sunt motivaţi, fiecare elev implicându-se în „activităţi care îl interesează direct; fiecare se duce în segmentul care i se potriveşte şi unde doreşte".

Către aspectele referitoare la sensibilizarea elevului pentru artă (atitudini) s-au canalizat cele mai multe dintre opiniile formulate de cadrele didactice intervievate. Astfel, educaţia artistică este văzută ca un proces „prin care şcoala, şi nu numai, insuflă dragostea şi atracţia copiilor pentru artă" sau ca formă de educaţie pentru frumos a tinerilor („motiv pentru care am organizat multe activităţi care au avut ca obiectiv punerea în valoare a talentelor artistice ale elevilor prin încurajarea participării acestora la spectacole, galerii de artă, concursuri pe teme artistice, festivaluri", opinie inspector). Sau: „profesorii de limbi străine iniţiază elevii în arta comunicării şi a prezentării obiectivelor locale, a muzeelor în franceză/ engleză". Este semnalată şi lipsa de interes a elevilor faţă de artă, explicabilă, în opinia unui respondent, prin structura planurilor de învăţământ („Din cauza programelor şcolare, care au redus constant orele de educaţie artistica, cel puţin elevii de la ţară nu mai simt nimic când văd un tablou deosebit sau ascultă o piesă simfonică de valoare" - director).

În acelaşi cadru al nevoii de sensibilizare faţă de frumos se conturează extinderea acestui demers de la elevi la părinţi („a-i conştientiza pe elevi şi pe părinţi de importanţa acestor capacităţi").

Extinderea prezenţei formale a artei în şcoală, dincolo de literatură, muzică şi desen, este văzută ca o potenţială soluţie pentru creşterea accesului la cultură şi implicit la beneficiile ei. Diversificarea opţiunilor avute în cadrul curriculumului este văzută ca o modalitate de a-i expune pe copii la cât mai multe forme de expresie artistică. Spre exemplu, se crede că introducerea teatrului ca materie opţională ar avea un impact

pozitiv asupra mai multor paliere, de la creşterea aprecierii pentru artă şi a consumului cultural, la abilităţi persoanele de comunicare şi relaţionare.

Ca orizont de aşteptare, formarea pentru dezvoltarea artelor în şcoală este văzută ca o necesitate, atât pentru cadrele didactice, cât şi pentru artiştii şi lucrătorii din domeniul cultural. Pentru a fi relevante, mai ales cele pentru profesori, se consideră că ar trebui să fie de anvergură naţională. Unele persoane intervievate au identificat Casele Corpului Didactic drept un posibil spaţiu de dezvoltare şi multiplicare a programelor de formare destinate profesorilor.

Profesorii identificaţi ca având cel mai mare potenţial de a sprijini pătrunderea artelor în şcoală sunt cei de educaţie tehnologică, de educaţie civică şi cei care îndeplinesc rolul de diriginţi. În experienţa artiştilor intervievaţi, profesorii care s-au implicat în activităţi au fost fie cei care „aveau vocaţie", fie cei cărora le-au fost atribuite aceste sarcini de conducerea şcolii.

Atunci când activităţile care-i implicau şi pe profesori au venit la pachet cu o descriere detaliată a ceea ce se aştepta din partea lor, ele au fost bine primite. Aşteptarea ca profesorii să intuiască ce-şi propune artistul şi de a-l susţine în activităţi s-a dovedit a fi de cele mai multe ori nerealistă.

Arta amatorilor este văzută ca o resursă şi un sprijin pentru extinderea artelor la nivelul şcolii. Cei intervievaţi au opinat că, fără ca adulţii implicaţi să devină profesionişti în artă, ei pot favoriza dezvoltarea unei infrastructuri de sprijin pentru pătrunderea artei în şcoală. Principalele ameninţări la adresa grupurilor de iniţiativă care susţin arta amatorilor ţin de lipsa resurselor, a spaţiului de desfăşurare a activităţilor şi de faptul că sunt în cea mai mare parte iniţiative personale care dispar foarte uşor dacă iniţiatorul nu le mai poate continua.

Principalul obstacol perceput în propagarea mijloacelor de expresie artistică este de natură financiară. Pe de o parte, este invocată dificultatea de a accesa resursele necesare dezvoltării de programe de către artişti şi operatori culturali, iar pe de alta, este semnalată remuneraţia deficitară a cadrelor didactice, care este percepută ca scăzându-le semnificativ motivaţia de a se implica în orice altceva decât predarea materiilor curriculare.

Mecanismul prin care se crede că s-ar putea asigura egalitatea de şanse în ceea ce priveşte accesul la activităţi artistice cu o dimensiune culturală este existenţa unor fonduri care să finanţeze astfel de iniţiative. Principalul responsabil pentru o astfel de iniţiativă este considerat statul. Deşi mediul privat este văzut ca o potenţială sursa de finanţare, există voci care tratează cu suspiciune agenda unor agenţi economici şi declară că ar fi reticenţi în a accesa un astfel de fond.

Elevii sunt percepuţi ca un factor pozitiv în ecuaţia pătrunderii artelor în şcoală, în special prin energia şi receptivitatea cu care vin la activităţi. Cu toate acestea, creditarea lor cu altceva decât prin dimensiunile nevoi şi entuziasm, nu este foarte răspândită. Utilizarea elevilor ca punte de legătură între artişti şi şcoală, creditarea lor cu abilităţi organizatorice şi validarea intervenţiei pe baza feedbackului pe care ei îl pot oferi sunt insuficient explorate, după cum reiese din analiza opiniilor elevilor, a profesorilor şi a operatorilor culturali participanţi la studiu.

Relaţia dintre reprezentanţii şcolii şi cei care oferă activităţi educaţionale cu o dimensiune artistică nu este întotdeauna bazată pe încredere, mai ales când propunerile vin din partea mediului nonguvernamental. Artiştii au remarcat suspiciunile pe care unii profesori le-au manifestat explicit în privinţa motivaţiei de a aduce programe în şcoală, principala acuză fiind că, de fapt, scopul este de a lua la final banii părinţilor, această atitudine persistând chiar dacă toate activităţile erau oferite gratuit sau erau finanţate dintr-o sursă identificată de artist.

Lipsa unor informaţii actuale şi sistematizate în privinţa arhitecturii instituţionale a sistemului de învăţământ şi a procedurilor ce trebuie urmate pentru a propune un program sau o activitate a îngreunat munca tuturor celor intervievaţi. Fiecare dintre ei a fost nevoit să descopere aceste lucruri investind importante resurse de timp. Chiar şi atunci când programele au fost sprijinite de decidenţi locali, cum sunt inspectoratele, relaţia cu şcolile nu a fost neapărat una de încredere şi colaborare.

Participanţii la studiul nostru, profesori şi operatori culturali, au subliniat în mai multe rânduri nevoia unui lobby la cel mai înalt nivel pentru promovarea dimensiuni artistice în educaţie şi pentru facilitarea accesului programelor iniţiate de artişti, ONG-uri şi instituţii culturale în şcoală.

PARTEA A III-A
EDUCAŢIA PRIN ARHITECTURĂ (STUDIU DE CAZ)

CAPITOLUL 7
EDUCAŢIA PRIN ARHITECTURĂ

Pentru promovarea valenţelor educative ale unei forme de artă, atât în cadru formal, cât şi nonformal, este nevoie de un consorţiu de actori, care să conducă analize privind beneficiile implicării elevilor într-un anumit tip de activităţi, să elaboreze metodologii şi materiale educaţionale, să susţină implementarea lor şi să evalueze impactul pe care îl au asupra beneficiarilor direcţi şi indirecţi. Arhitectura nu face excepţie de la acest proces. Mai jos vom schiţa profilul principalilor actori a căror participare poate contribui la promovarea educaţiei prin arhitectură în contexte formale.

7.1. Actori cheie

Sistemul educaţional

Dacă ne referim la educaţie, nu putem să facem abstracţie de sistemul formal. Aşa cum ilustrează studiul Eurydice (EACEA, 2009), o serie de ţări includ în planurile-cadru educaţia prin arhitectură. Nu este cazul României, care se limita la momentul efectuării studiului la zona artelor vizuale şi la aceea a muzicii. Între timp, reforma curriculară a adus la nivelul claselor primare o serie de referinţe la alte forme de expresie artistică (de exemplu, artizanat, dans), care au fost integrate în diferite programe.

Noile planuri-cadru pentru învăţământul primar şi gimnazial nu prevăd includerea arhitecturii ca materie de sine stătătoare. Este posibil totuşi ca, în momentul elaborării unor noi programe şcolare, să fie integrate elemente ce ţin de arhitectură şi mediu construit. Candidatul cel mai potrivit pentru a include astfel de elemente este disciplina educaţie tehnologică.

O deosebită relevanţă pentru integrarea arhitecturii în noile programe şcolare ar putea să o aibă sugestiile metodologice, prin care s-ar putea recomanda şi predarea în echipă, şi modul în care va fi transpusă în practică abordarea transdisciplinară a curriculumului. Aşa cum se va vedea din ancheta întreprinsă în cadrul studiului nostru, posibilitatea de a avea un specialist, în cazul de faţă un arhitect, care să susţină cadrul didactic în activităţile de la clasă ar putea avea un aport semnificativ în ceea ce priveşte calitatea actului educaţional şi dezvoltarea de competenţe la nivelul elevilor.

Societatea civilă

Preocupările pentru organizarea unor activităţi dedicate educaţiei prin arhitectură, educaţiei urbane şi pentru mediu construit s-au concentrat, în mare parte, în proiecte oferite de asociaţii active, în principal, în marile oraşe sau în alte zone urbane. Amintim activitățile de promovare a educaţiei urbane derulate de către Asociaţia Komunitas[17] sau ale Asociaţiei De-a arhitectura[18], legate de educaţia prin arhitectură.

Datorită gradului de specializare necesar dezvoltării de activităţi în această zonă, persoanele implicate au, în genere, calificări profesionale de nivel înalt în arhitectură şi urbanism. De asemenea, ele au o legătură strânsă atât cu piaţa de servicii, publice şi private, cât şi cu organizaţiile profesionale din domeniu. Aceste premise fac ca programele de educaţie prin arhitectură să fie foarte bine conectate la realitatea contemporană, să ofere informaţii utile în contextul vieţii de zi cu zi şi să contribuie la formarea consumatorilor de servicii de design şi arhitectură.

Organizaţii profesionale

Atât la nivel naţional, cât şi la nivel internaţional, există o serie de organizaţii profesionale menite să susţină dezvoltarea domeniului arhitecturii, una dintre componentele esenţiale fiind cea a educaţiei prin arhitectură. Ele pot avea fie un rol reglator, dezvoltând standarde profesionale şi reglementând piaţa de servicii, fie unul de sprijinire a membrilor în relaţia cu statul şi cu alte entităţi. În România, există două astfel de entităţi dedicate promovării intereselor arhitecţilor. Ordinul Arhitecţilor din România[19] este un for dedicat reglementării profesiei de arhitect şi promovării bunelor practici, bazate pe un cod etic, prin intermediul unor structuri asociative la nivel de judeţ, în toată ţara. Uniunea Arhitecţilor din România[20] este o asociaţie profesională de creaţie, similară altor organizaţii din mediul cultural (de exemplu, Uniunea Artiştilor Plastici, Uniunea Cineaştilor), care colectează şi gestionează taxa de timbru de arhitectură.

La nivel internaţional, menţionăm existenţa Uniunii Internaţionale a Arhitecţilor[21], care se doreşte a fi o federaţie de organizaţii naţionale din domeniul arhitecturii şi care promovează dezvoltarea profesiei şi calitatea în arhitectură. Una din principalele preocupări ale organizaţiei ţine de programele educaţionale[22].

Finanţatori

Implementarea de programe nu poate să se dezvolte în lipsa unor finanţări direcţionate către educaţia prin arhitectură. Până de curând doar organizaţiile profesionale lansau apeluri pentru proiecte

[17] http://asociatia-komunitas.ro/
[18] http://de-a-arhitectura.ro/
[19] http://oar.squarespace.com/
[20] http://www.uniuneaarhitectilor.ro
[21] http://www.uia.archi/en
[22] http://www.uia.archi/en/se-former

din această sferă, alţi finanţatori fiind dispuşi să contribuie doar în cazul în care era pusă în lumină o componentă pe care o vizau şi ei (de exemplu, cetăţenie activă, preocuparea pentru mediu, valorificarea patrimoniului construit).

Recent, Administraţia Fondului Cultural Naţional a luat decizia ca pentru sesiunea de proiecte culturale desfăşurată la începutul anului 2016 să fie creată o secţiune pentru arhitectură şi design. Acest fapt semnifică o evoluţie majoră în modul în care este văzut rolul arhitecturii între arte, cu implicaţii practice semnificative, nemaifiind nevoie ca diferitele organizaţii să propună proiecte după tiparul de activităţi şi cheltuieli specifice altor forme de expresie artistică, cu care erau puse împreună în trecut.

7.2. Programe de educaţie prin arhitectură

Studiul comparativ al Reţelei Eurydice Network (EACEA, 2009), la care au participat 30 de ţări membre, relevă faptul că amplitudinea planurilor de învăţământ artistic variază în ţările europene, reprezentând arte muzicale şi vizuale, teatru, dans şi artizanat. Arhitectura face parte din curriculumul artistic obligatoriu în cinci contexte investigate**,** dintre care două (Comunitatea Flamandă a Belgiei şi Norvegia) o includ ca disciplină separată în curriculumul artistic obligatoriu. În Belgia (Comunitatea Flamandă), arhitectura este inclusă doar la nivel 2 ISCED, ca parte a „educaţiei expresiv-creative", iar în Norvegia această disciplină este inclusă în curriculumul artistic obligatoriu atât pentru nivelul 1, cât şi pentru 2 ISCED. Arhitectura constituie o parte a unei alte discipline obligatorii (de obicei arte vizuale) în Estonia, Grecia şi Finlanda, la ambele niveluri ISCED. În Bulgaria, arhitectura are statut de disciplină opţională.

Dezvoltarea educaţiei pentru arhitectură (urbanism, peisagistică, design), ca disciplină artistico-tehnică, este văzută în corelaţie cu educaţia pentru arte, în Spania[23]. Aşteptările legate de educaţia pentru arte ţintesc introducerea educaţiei pentru arte în curriculumul şcolar pe toată durata învăţământului preuniversitar, de la grădiniţă la sfârşitul liceului. Prezenţa artelor în cadrul curriculumului ar facilita realizarea unor proiecte transversale la nivelul şcolii, deoarece se va putea crea un ghid şi un spaţiu comun de lucru pentru artist şi profesor.

Prezentăm în continuare câteva experienţe internaţionale şi beneficiile acestora observate pe parcursul derulării unor proiecte de educaţie pentru arhitectură în colaborare cu şcoala.

În realizarea proiectelor transversale în domeniul arhitecturii, în Spania, sunt implicate instituţii culturale, asociaţii de artişti, profesori, organisme locale. Modalitatea de acţiune prin intermediul unei reţele profesionale este considerată mai eficientă decât individual, ca organizaţie, deşi Spania se pare că nu a generat reţele proprii, însă a reuşit să stabilească o relaţie, din 2012, de exemplu, cu specialişti care activează în UIA architecture & Children (International Union of Architects) (Raedó, 2016).

[23] Vezi *Enseñanzas artísticas*. Accesibil la http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/estudiantes/ensenanzas-artisticas.html

Experienţele acumulate în timp de iniţiatorii de proiecte şi programe privind educaţia pentru arhitectură sunt semnificative, deşi diferite ca obiective propuse, grup ţintă vizat, impact educativ, resurse financiare publice/private identificate şi reţele colaborative create/mobilizate. Aceste experienţe permit şi o privire rezumativă asupra aşteptărilor şi nevoilor participanţilor, precum şi asupra oportunităților de dezvoltare.

Proiectul „Maushaus Arquitectura", din Donostia, San Sebastian, oferă cursuri anuale, pe mai mulţi ani de studiu, de la primar la secundar. Temele abordate presupun interacţiune între arte şi arhitectură, utilizând metodologia *Bauhaus*. Există şi o ofertă de ateliere educative concepute pentru Museo Oteiza y Museo Guggeheim Bilbao, precum şi o revistă intitulată *OER Amag! Revista de arquitectura para niños*, realizată în colaborare cu Asociaţia finlandeză Rakennetaan kaupunki!

Proiectul „Arquiexploradores", Valencia, organizează ateliere dedicate copiilor în care abordează teme referitoare la arhitectură, urbanism şi sustenabilitate. Obiectivele educative ale proiectului presupun dezvoltarea aptitudinilor creative prin utilizarea metodologiei de lucru pe competenţe şi a metodei proiectului. În mod concret, se urmăreşte sensibilizarea copiilor faţă de domeniul arhitecturii şi dezvoltarea capacităţii acestora de percepţie a spaţiului; reflecţia asupra conceptelor de bază ale arhitecturii şi urbanismului; dezvoltarea creativităţii şi a atitudinii proactive; reflecţia asupra beneficiilor realizării unui plan pentru rezolvarea unei probleme; respect faţă de diversitatea culturală, abordată prin istoria arhitecturii; sensibilizarea copiilor faţă de noţiuni şi criterii specifice dezvoltării sustenabile[24]. Atelierele se adresează elevilor din învăţământul preşcolar, primar şi secundar.

La nivelul resurselor, iniţiatorii de programe şi activităţi de educaţie pentru arhitectură constată că este nevoie de formarea profesională iniţială şi continuă (considerată o condiţie de reuşită, îndeplinită de Finlanda, unde şcoala este un loc de integrare socială şi de egalitate de şanse), de înfiinţare de şcoli de arte şi de abilitarea arhitecţilor pentru a putea lucra în mod adecvat cu copii. Din perspectiva oportunităţilor de dezvoltare a educaţiei pentru arhitectură, reglementările în plan educativ ale şcolilor spaniole privind proiectele transversale sunt văzute ca resurse pentru educaţia prin arhitectură sau pentru arte, în general, cu un mai mare impact formativ, cu adresabilitate către un număr mare de elevi şi coerenţă în timp, pe durata învăţământului preuniversitar.

Proiectul participării copiilor şi a studenţilor arhitecţi la ateliere de design arhitectural a presupus colaborarea dintre Deakin University şi Wales Street Primary School din Victoria, Australia, şi a avut ca scop lucrul în grup pentru realizarea unor propuneri de design arhitectural, precum şi aplicarea şi validarea unui model educativ al participării („Design with Children approach", Lozanovska & Xu, 2012, p.214). La derularea proiectului, au participat studenţi din anul întâi la Arhitectură („design partners", J.-S. Baek & K.-P. Lee, 2008) şi 180 de elevi de clasa a III-a şi a IV-a din 90 de şcoli, organizaţi pe grupe de lucru. Atelierele au durat 4 săptămâni şi s-au concretizat într-un model pentru amenajarea curţii şcolii (scara

[24]Vezi: http://www.arquiexploradores.com/proyecto-educativo/

1:20), expus şi prezentat public la încheierea proiectului. Pentru evaluarea gradului de implicare a elevilor, a fost aleasă scala de măsurare a participării propuse de Hart[25], în 1992, aceasta fiind una dintre cele mai utilizate metode. Evaluatorii apreciază că programul derulat se situează la nivel şapte şi opt din scala cu opt trepte concepută de Hart. De asemenea, autorii apreciază că datele obţinute pe parcursul acestei experienţe permit evaluarea comparativă a rezultatelor concrete ale propriului model testat cu cele ale altor modele existente, care vizează, de asemenea, implicarea elevului[26].

În România, Asociaţia De-a arhitectura[27] promovează educaţia pentru arhitectură şi mediu construit sub forma unor oferte de activităţi şcolare şi extraşcolare. Intervenţiile în sistemul de educaţie formală au debutat prin activităţi extraşcolare, în anul şcolar 2013-2014[28], şi s-au desfăşurat într-un număr de 67 de clase a III-a şi a IV-a, din şcoli din Bucureşti, Timişoara, Sibiu, Arad, Cluj-Napoca, Braşov, Sfântu Gheorghe, Reghin, Otopeni. Au fost implicaţi 1620 de elevi, 62 de cadre didactice şi 55 de arhitecţii, iar activităţile s-au derulat în română, maghiară şi germană. Şcolile participante au făcut parte, majoritar, din sistemul educaţional de masă, însă astfel de activităţi s-au derulat şi în sistemul educaţional alternativ de tip Waldorf, Step by Step. Ulterior, s-a adăugat o propunere de curriculum la decizia şcolii (Programa şcolară „De-a arhitectura. Educaţie pentru arhitectură şi mediu construit") care a fost înscrisă în cadrul ofertei centrale de curriculum la decizia şcolii şi s-a adresat copiilor din clasele a III-a sau a IV-a.

Opţionalul „De-a arhitectura" învaţă copiii să aplice cunoştinţele lor (care li se par de cele mai multe ori abstracte sau fără utilitate) în situaţii concrete din viaţa reală. Copiii învaţă despre arhitectura prin proiecte, prin joc şi imaginaţie, prin intermediul modelului de construcţie, folosind diferite materiale. Principalele teme de investigare sunt elementele de arhitectură, cum ar fi relaţia dintre mediul construit şi natură, spaţiu, lumină şi umbră, culori, forme, materiale, structuri, amploare şi proporţii, masă, deschidere şi închidere, timp şi mişcare. Dimensiunile tradiţie şi istorie culturală sunt, de asemenea, parte din curriculum.

Ca ofertă de curriculum la decizia şcolii, programa „De-a arhitectura. Educaţie pentru arhitectură şi mediu construit" s-a implementat în sistemul de educaţie formală în anul şcolar 2014-2015, la clase de-a III-a şi a IV-a, în 96 de clase, totalizând 2476 elevi şi implicând 94 cadre didactice şi 98 arhitecţi voluntari. Activităţile derulate în cadrul programei şcolare sau în sistem extraşcolar se derulează cu sprijinul metodologic al Asociaţiei De-a arhitectura. Prin intermediul acesteia, în şcoli profesorii lucrează în parteneriat cu arhitecţi voluntari. Sunt asigurate resurse de învăţare şi stagii de formare iniţială pentru derularea activităţilor în parteneriat. Nu în ultimul rând, a fost creată o platformă electronică care să

[25] Hart, R., 1992. *Children's participation: from tokenism to chitezenship*. UNICEF
[26] Modelele comparate sunt: Social Scientists for Childrens' Model, Childrens' Voices Model, Design with Childrens' Model, Design by Childrens' Model (Lozanovska, Xu, 2012, p.224).
[27] Vezi http://www.arhiforum.ro/agora/programul-cultural-%E2%80%9Ede-arhitectura%E2%80%9D
[28] Vezi *Raport de activitate 2014*, pp. 8-9. Accesibil la http://de-a-arhitectura.ro/wp/wpcontent/uploads/2015/02/raport-anual-2014.pdf

asigure vizibilitatea activităţilor şi comunicarea eficientă cu cei interesaţi să desfăşoare activităţi de educaţie pentru arhitectură şi mediu construit în şcoală.

7.3. Beneficii presupuse ale educaţiei prin arhitectură

Arhitectura reprezintă un domeniu transversal, la confluenţa dintre arte, tehnică şi ştiinţe exacte care are potenţial de a contribui la dezvoltarea tuturor celor opt competenţe cheie. În cele ce urmează vom prezenta elementele la care credem că educaţia prin arhitectură ar putea avea un aport semnificativ şi evidenţiabil prin cercetări experimentale:

1. *comunicarea în limba maternă*, care reprezintă capacitatea de a exprima şi interpreta concepte, gânduri, sentimente, fapte şi opinii, atât în formă orală, cât şi în formă scrisă. Educaţia prin arhitectură ar putea avea un impact asupra cunoştinţelor (vocabular, identificarea caracteristicilor diferitelor stiluri şi registre de limbă, variabilitatea limbii şi a comunicării în diferite contexte), deprinderilor (comunicare orală şi în scris într-o varietate de situaţii, monitorizarea şi adaptarea propriei comunicări la cerinţele situaţiei) şi atitudinilor (aprecierea calităţilor estetice şi dorinţa de a le promova);
2. *comunicarea în limbi străine*, care pe lângă dimensiunile principale ale abilităţilor de comunicare în limba respectivă, implică şi abilităţile de mediere şi înţelegere interculturală. Educaţia prin arhitectură ar putea avea un impact limitat asupra acestei competenţe, aceasta putând fi formată în măsura în care s-ar accentua cunoştinţe de vocabular tehnic provenit din alte limbi şi mecanismele prin care se împrumută astfel de termeni;
3. *competenţa matematică şi competenţe de bază în ştiinţe şi tehnologii*. Competenţa matematică este capacitatea de a dezvolta şi a aplica gândirea matematică pentru rezolvarea diferitor probleme în situaţii cotidiene, accentul punându-se pe proces, activitate şi cunoştinţe. Competenţele de bază privind ştiinţa şi tehnologia se referă la stăpânirea, utilizarea şi aplicarea cunoştinţelor şi a metodologiilor de explicare a lumii înconjurătoare. Educaţia prin arhitectură ar putea avea un impact asupra majorităţii elementelor care descriu această competenţă;
4. *competenţa digitală* implică utilizarea cu încredere şi în mod critic a tehnologiei din societatea informaţională şi deci abilităţile de bază privind tehnologia informaţiei şi a comunicării (TIC). Dezvoltarea acestei competenţe prin educaţia prin arhitectură este condiţionată de modalitatea de livrare a conţinuturilor şi opţiunile celor care coordonează activităţile;
5. *a învăţa să înveţi*. Procesul de învăţare este legat de abilitatea omului de a-şi urmări şi organiza propria învăţare, fie individual, fie în grupuri, conform nevoilor proprii, precum şi de a conştientiza metodele şi a oportunităţile pe care le poate avea astfel. Educaţia prin arhitectură ar putea avea un impact asupra majorităţii elementelor care descriu această competenţă;

6. *competenţe sociale şi civice*. Competenţele sociale se referă la competenţele personale, interpersonale şi interculturale şi la toate formele de comportament care permit fiecărei persoane să participe în mod eficace şi constructiv la viaţa socială şi profesională. Aceste competenţe sunt legate de bunăstarea personală şi socială. Educaţia prin arhitectură ar putea avea un aport semnificativ, atât asupra dimensiunii sociale (lucrul în grup), cât şi asupra celei civice (responsabilitate pentru mediul în care trăim);
7. *spirit de iniţiativă şi antreprenoriat* reprezintă capacitatea de a transforma ideile în acţiune. Acest simţ presupune creativitate, inovaţie şi asumarea unor riscuri, precum şi capacitatea de a planifica şi gestiona proiectele în vederea atingerii obiectivelor. Educaţia prin arhitectură ar putea avea un impact asupra identificării de oportunităţi pentru activităţi personale, profesionale şi/sau de afaceri, precum şi iniţiativă, proactivitate, independenţă şi inovare în viaţa personală, socială şi la locul de muncă;
8. *exprimare şi sensibilizare culturală*, care implică aprecierea importanţei expresiei culturale a ideilor, a experienţelor şi a emoţiilor printr-o serie de canale (muzică, teatru, literatură şi arte vizuale). Dată fiind natura artistică pe care o incorporează, educaţia prin arhitectură ar putea avea un impact asupra majorităţii elementelor care descriu această competenţă.

Toate aceste competenţe cheie sunt interdependente, iar accentul se pune, în fiecare caz, pe gândirea critică, creativitate, iniţiativă, rezolvarea problemelor, evaluarea riscurilor, luarea deciziilor şi gestionarea constructivă a emoţiilor[29].

Abordarea arhitecturii prin intermediul unei programe şcolare poate fi considerată ca făcând parte din curriculum transdisciplinar, deoarece aduce în centru individul cu tot ceea ce presupune el: cunoştinţe interdisciplinare, conştiinţă, creativitate, imaginaţie, abilităţi teoretice, practice, artizanale, manufacturiere, sensibilitate şi exprimare culturală, empatie, spirit de echipă. O astfel de abordare conduce la creşterea conştiinţei de sine, la autovalorizare, la integrarea individului în natură şi în microclimatul sociocultural. Competenţele dobândite prin intermediul unui astfel de opţional ajută copilul în dezvoltarea competenţelor necesare vieţii viitorului adult, dezvoltă gândirea spaţială.

Elementele de arhitectură predate în şcoală fac legătura cu domenii conexe, precum STEM (ştiinţe, tehnologii, inginerie, matematică), amenajarea teritoriului, design interior sau exterior, spaţiu verde. Totodată, activităţile de proiectare implică şi promovează creativitatea, căutarea, încurajează elevii să lucreze atât individual cât şi în echipă.

Educaţia prin arhitectură cultivă alfabetizarea vizuală şi înţelegerea procesului de proiectare; inspiră elevii să fie activi din punct de vedere civic, să gândească creativ, să rezolve probleme diverse şi să

[29] Vezi *Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning (2006).* 18 Dec. 2006, 2006/962/EC (European Parliament, Council of the European Union, 2006); traducere accesibilă la adresa http://www.ise.ro/wp-content/uplpads/2015/04/Competente-cheie-europene.pdf.

lucreze în echipă/ să coordoneze o echipă; să construiască parteneriate cu alte echipe, să colaboreze cu diverşi profesionişti; introduce elevii în domenii noi, precum arhitectură, peisagistică, design, conservare istorică, urbanism, inginerie, construcţii. Educaţia prin arhitectură reprezintă un vehicul pentru stimularea învăţării şi descoperirea mai presus de disciplinele de bază, cultivă abilităţile de observare ale elevilor, gândirea critică, rezolvarea de probleme prin creativitate şi imaginaţie, experienţe de învăţare interdisciplinară. Baza de cunoştinţe este diversificată, reprezentând însăşi ordinea din Univers.

7.4. Competenţe vizate de programe de educaţie prin arhitectură

O trecere în revistă a literaturii de specialitate a pus în evidenţă un gol semnificativ de cunoaştere în acest domeniu. Nu am putut să identificăm studii experimentale în sfera educaţiei prin arhitectură, în ciuda unui număr semnificativ de comunicări susţinute cu ocazia unor întâlniri profesionale şi ştiinţifice pe această temă. În general, ele se concentrează pe aspecte descriptive ale experienţelor (modul de organizare, metode şi instrumente, materiale şi resurse etc.), partea de evaluare fiind limitată cel mult la impresiile participanţilor. Totuşi, în promovarea programelor de educaţie prin arhitectură, actorii cheie implicaţi pornesc de la o serie de competenţe pe care doresc să le creeze sau să le dezvolte la nivelul beneficiarilor. În lipsa unor dovezi validate ştiinţific privind eventualele competenţe dezvoltate de programele de educaţie prin arhitectură, credem că un prim pas care trebuie făcut este determinarea unui punct de plecare pentru studiile viitoare.

Pentru a merge mai departe şi a putea face o comparaţie între obiectivele propuse de diferiţi actori cheie şi obiectivele sistemului de educaţie formal, este important să ne raportăm la documentele curriculare folosite în acest moment în învăţământul românesc, mai precis la profilul de formare al elevului. Întrucât modelul pe care dorim să-l dezvoltăm vizează ciclul educaţional primar, raportarea se va face la nivelul funcţional de dezvoltare a elevului la finalul clasei a IV-a.

Tabel 16. Nivelul funcţional de dezvoltare a elevului la finalul clasei a IV-a

<table>
<tr><th></th><th colspan="2">Nivel funcţional
(final de clasa a IV-a)</th></tr>
<tr><td>Dezvoltare cognitivă şi socio-emoţională</td><td>utilizează concepte, explică procese naturale, sociale, tehnologice, sentimente, emoţii</td><td rowspan="5">Contexte de relaţionare şi explorare mai largi care presupun atât elemente cunoscute cât şi altele inedite</td></tr>
<tr><td>Internalizarea normelor şi valorilor</td><td>argumentează necesitatea normelor, a valorilor şi a modelelor de comportament; exersează drepturi şi responsabilităţi în situaţii variate de viaţă, inclusiv în situaţii sociale atipice, îşi asumă roluri sociale</td></tr>
<tr><td>Autocunoaştere şi reflecţie</td><td>argumentează preferinţele personale, analizează propriul potenţial de reuşită; participă la elaborarea proiectului de dezvoltare personală; explorează diferite oportunităţi de pregătire şcolară şi profesională</td></tr>
<tr><td>Autonomie în învăţare</td><td>alege autonom instrumente, metode şi mijloace de realizare a sarcinilor de învăţare date; îşi asumă responsabilitatea pentru propria învăţare</td></tr>
<tr><td>Creativitate</td><td>utilizează diferite tehnici de gândire şi expresie creativă pentru a rezolva probleme şi pentru a crea un produs personal</td></tr>
</table>

Aşa cum am arătat mai sus, Uniunea Internaţională a Arhitecţilor (UIA) promovează programe de educaţie prin arhitectură, iar în acest sens a elaborat o serie de materiale care prezintă ceea ce se presupune că ar putea fi impactul acestora asupra beneficiarilor. Chiar dacă lor nu le sunt ataşate studii care să le valideze, există un consens la nivelul comunităţii de practicieni că ar fi rezonabil să se creadă că există un impact pozitiv în această zonă generat de participarea la programe de educaţie prin arhitectură. În încercarea de a identifica zonele de intersecţie dintre materiale elaborate de UIA, profilul absolventului de clasa a IV-a şi programa „De-a arhitectura. Educaţie pentru arhitectură şi mediu construit” am pus în paralel informaţiile referitoare la competenţe. Rezultate pot fi urmărite în tabelul comparativ de mai jos.

Tabel 17. Analiză comparativă a competenţelor vizate de programe de educaţie prin arhitectură

Competenţe cheie	**Descriptori nivel funcţional de realizare (final de clasa a IV-a)**	**Competenţe vizate de programa de CDS „De-a arhitectura”**	**Competenţe vizate de Uniunea Internaţională a Arhitecţilor**
Comunicare în limba maternă	- Intuirea unor concepte - Identificarea de fapte, opinii, emoţii în mesaje orale sau scrise, în contexte familiare de comunicare		- Dobândirea vocabularului necesar
	- Exprimarea unor gânduri, păreri, emoţii în cadrul unor mesaje simple în contexte familiare de comunicare	- Exprimarea opiniilor cu privire la mediul construit şi la factorii care îi dau calitate	
	- Participarea la interacţiuni în contexte familiare, pentru rezolvarea unor probleme de şcoală sau de viaţă		
A. Competenţe matematice	- Manifestarea curiozităţii pentru aflarea adevărului şi pentru explorarea unor regularităţi sau relaţii întâlnite în situaţii familiare		
	- Utilizarea numerelor în calcule		
	- Utilizarea, în situaţii familiare, a unor instrumente şi/sau procedee specifice matematicii		
	- Rezolvarea de probleme în situaţii familiare		
	- Formularea unor explicaţii simple, utilizând terminologia specifică matematicii		
B. Competenţe de bază în ştiinţe şi tehnologii	- Explorarea mediului înconjurător în vederea intuirii şi înţelegerii unor fenomene, procese şi concepte ştiinţifice	- Urmărirea unor efecte pe care acţiunile oamenilor le au asupra mediului natural şi construit - Înţelegerea mediului construit în termeni de utilitate, funcţionalitate, aspect, sustenabilitate, impact etc.	- Conştientizarea senzorială a spaţiului - Înţelegerea relaţiei dintre mediul construit şi cel natural - Experimentarea metodelor analitice şi de rezolvare de probleme din procesul de design
	- Perceperea caracterului integrat al mediului înconjurător		

Competenţe cheie	Descriptori nivel funcţional de realizare (final de clasa a IV-a)	Competenţe vizate de programa de CDS „De-a arhitectura”	Competenţe vizate de Uniunea Internaţională a Arhitecţilor
	- Utilizarea unor instrumente şi procedee specifice investigării mediului înconjurător şi rezolvării unor probleme simple din mediul înconjurător		- Experimentarea de tehnici, forme şi materiale
	- Realizarea unor produse simple pentru nevoi curente		
	- Perceperea elementelor pozitive şi negative induse de tehnologie	- Urmărirea unor efecte pe care acţiunile oamenilor le au asupra mediului natural şi construit	
	- Manifestarea interesului pentru un mediu curat şi pentru sănătatea propriei persoane		- Înţelegerea relaţiei dintre dezvoltarea durabilă şi calitatea vieţii
Competenţă digitală	- Utilizarea adecvată a unor funcţii şi aplicaţii simple ale dispozitivelor digitale din mediul apropiat, cu ghidaj, asistenţă sau sprijin din partea adulţilor		
	- Respectarea unor norme de bază si a unor aspecte de rutină zilnică privind utilizarea în siguranţă a dispozitivelor, aplicaţiilor şi conţinuturilor digitale		
	- Identificarea intuitivă şi spontană a unor modalităţi originale de utilizare a dispozitivelor, aplicaţiilor şi conţinuturilor digitale în format video sau audio în rezolvarea de probleme simple şi familiare - Utilizarea unor funcţii simple ale dispozitivelor, aplicaţiilor şi digitale pentru a exprima în mod personal şi original emoţii, trăiri, fenomene, situaţii concrete de viaţă, în contexte familiare		
A învăţa să înveţi	- Identificarea/clarificarea elementelor pe care le presupune sarcina de lucru înainte de începerea activităţii, cu respectarea regulilor/ instrucţiunilor de realizare a unei sarcini		
	- Utilizarea surselor de învăţare recomandate de cadrul didactic şi identificarea de noi surse şi moduri relevante de obţinere a informaţiilor în raport cu scopurile învăţării, sub îndrumarea cadrului didactic		
	- Utilizarea de tehnici, metode simple pentru a învăţa, a activa cunoştinţe anterioare şi a înregistra informaţii (utilizarea de simboluri personalizate, notiţe, rezumate, scheme, hărţi de idei)		

Competenţe cheie	Descriptori nivel funcţional de realizare (final de clasa a IV-a)	Competenţe vizate de programa de CDS „De-a arhitectura”	Competenţe vizate de Uniunea Internaţională a Arhitecţilor
	- Manifestarea curiozităţii, creativităţii şi entuziasmului în abordarea de sarcini noi şi neobişnuite de învăţare, fără teama de a greşi		- A observa, a identifica probleme şi a găsi soluţii creative
	- Cooperarea în cadrul grupului la sarcini de lucru şi joc, cu respectarea unor reguli simple de ascultare activă, expunere şi împărtăşire a cunoştinţelor, de recunoaştere şi respectare a sentimentelor şi a opiniilor celorlalţi (empatie, respect, corectitudine etc.)		- Capacitatea de a lucra în echipă
	- Concentrarea atenţiei, perseverarea în lucru la o sarcină până la finalizarea corespunzătoare, sub îndrumarea cadrului didactic		
	- Verificarea activităţii şi a rezultatului învăţării împreună cu cadrul didactic pentru a identifica aspecte de îmbunătăţit, conştientizarea preferinţelor, intereselor şi emoţiilor proprii în învăţare, dezvoltarea stimei de sine, a încrederii în propriul potenţial de reuşită		
	- Căutarea activă de îndrumare/sprijin în învăţare din partea adulţilor sau a co-vârstnicilor		
Competenţe sociale şi civice	- Punerea în practică a unor norme elementare de conduită în contexte cotidiene	- Manifestarea responsabilităţii faţă de mediul construit şi a conduitei moral-civice	
	- Manifestarea unor deprinderi de comportament moral-civic favorabile integrării în colectivitate		
	- Cooperarea cu ceilalţi pentru rezolvarea unor sarcini simple de lucru		- Capacitatea de a lucra în echipă
	- Participarea la acţiuni în contexte de viaţă din mediul cunoscut, prin îndeplinirea unor roluri şi responsabilităţi		- Conştientizarea rolurilor, drepturilor şi a responsabilităţilor în crearea spaţiului construit
Spirit de iniţiativă şi antreprenoriat	- Utilizarea intuitivă a unor noţiuni specifice activităţii sociale şi economice		
	- Estimarea/aprecierea unor posibile riscuri în desfăşurarea activităţilor la care participă		
	- Cooperarea cu ceilalţi pentru rezolvarea unor sarcini simple de lucru, care implică hotărâre, angajament în realizarea unor obiective, iniţiativă, creativitate	- Iniţiativă personală/ antreprenoriat	- Capacitatea de a lucra în echipă
	- Implicarea în activităţi favorabile		

Competenţe cheie	Descriptori nivel funcţional de realizare (final de clasa a IV-a)	Competenţe vizate de programa de CDS „De-a arhitectura”	Competenţe vizate de Uniunea Internaţională a Arhitecţilor
	unor deprinderi de comportament moral-civic		
	- Manifestarea interesului pentru autocunoaştere - Identificarea utilităţii unor meserii/profesii pentru membrii comunităţii		
Sensibilizare şi exprimare culturală	- Recunoaşterea limbajelor (vizuale, auditive, kinestezice) care aparţin domeniului culturii - Compararea propriilor mesaje şi expresii culturale cu cele formulate sau exprimate de alţii		
	- Explorarea aptitudinilor creative personale în situaţii de învăţare formale, informale şi nonformale - Realizarea de lucrări creative simple, pornind de la valorificarea ideilor şi experienţelor personale - Aprecierea factorilor estetici în viaţa cotidiană	- Abilităţi de analiză argumentată şi exercitare a spiritului critic, curiozitate, creativitate şi exprimare artistică	- Capacitatea de a-şi folosi imaginaţia, sensibilitatea, gustul şi gândirea critică - Descoperirea arhitecturii drept o sarcină intelectuală creativă de cercetare şi design care se foloseşte de umanitate, cultură, natură şi societate
	- Recunoaşterea unor elemente definitorii ale contextului cultural local şi ale patrimoniului cultural naţional - Compararea elementelor specifice muzicii, artelor vizuale şi artelor spectacolului în diferite epoci şi zone geografice		- Aprecierea patrimoniului architectural şi a arhitecturii contemporane
	- Participarea la proiecte culturale organizate în context formal sau informal în comunitatea locală		

După cum se poate observa, suprapunerea între diferitele componente ale competenţelor cheie şi competenţe ce se doresc a fi dezvoltate prin programe de educaţie prin arhitectură este una parţială, existând o justificare pentru această situaţie. Chiar din punct de vedere teoretic educaţia prin arhitectură poate avea o contribuţie la majoritatea, dacă nu la toate elementele competenţelor cheie. Totuşi ar fi nerezonabil ca programele implementate să-şi propună să aibă un impact la nivelul fiecărei componente. Cei care au elaborat cele două documente (programa de curriculum la decizia şcolii „De-a arhitectura. Educaţie pentru arhitectură şi mediu construit” şi ghidul UIA) care au fost puse în contrast cu descriptorii competenţelor cheie au urmărit să pună în evidenţă acele elemente care sunt mai apropiate de specificul arhitecturii şi care se presupune că ar fi mai eficiente, sub raport cost/beneficiu de învăţare.

CAPITOLUL 8
STUDIU EXPLORATIV

În structurarea demersului de faţă ne-am bazat pe informaţiile colectate în studiul anterior (vezi cap. 6) privind capacitatea de iniţiere, organizare, derulare şi evaluare a activităţilor artistice în şcoală. În opinia profesorilor şi a decidenţilor, există o capacitate limitată a profesorilor de a planifica un continuum de activităţi, din raţiuni care variază de la lipsa competenţelor profesionale necesare la lipsa unui cadru de acţiune care să-i sprijine în mod coerent, în acest demers. Profesorii simt nevoia de a aprofunda practicile existente cu privire la feedbackul activităţilor educative şi de a explora dimensiuni referitoare la conştientizarea impactului la nivel emoţional, la dezvoltarea de abilităţi sau la restructurarea imaginii despre lume. În opinia lor, impactul acestor activităţi se observă prin efectele semnalate, de la nivelul activităţilor educative (cunoştinţe, deprinderi şi atitudini) până la nivelul abordărilor metodologice noi pe dimensiunea disciplinară, inter- şi transdisciplinară sau cu sugestii în planul politicilor educative (timp şcolar, parcursuri de formare, planul şcolii etc.).

Credem că specificul arhitecturii ca domeniu cultural, cu componentele sale atât artistice, cât şi tehnice, face ca orice studiu în această zonă să fie nevoit să se plieze pe nişte realităţi diferite de ale altor forme de expresie artistică. În acest sens, pentru a sprijini un viitor demers experimental am optat să investigăm opiniile şi reprezentările unui grup de persoane implicate într-un program de educaţie prin arhitectură la nivelul învăţământului primar.

8.1. Metodologie

Grupul ţintă

La studiul de faţă au participat 43 de arhitecţi voluntari, care au colaborat la derularea programei şcolare „De-a arhitectura. Educaţie pentru arhitectură şi mediu construit”, cu un statut de curriculum la decizia şcolii (CDS), în şcoli din mediul urban, din toată ţara. Printre şcoli, se află şi instituţii care funcţionează în sistemul metodologiilor alternative (de exemplu, Waldorf). Aproape toţi participanţii declară că au participat la stagiul de formare organizat de promotorul programei pentru arhitecţii care şi-au exprimat dorinţa să deruleze acest CDS. Aproape toţi arhitecţii respondenţi au un an de experienţă în acest domeniu. Peste 60% dintre respondenţi colaborează la derularea CDS la clasa a IV-a.

Cadrele didactice participante la studiu au fost în număr de 36. Ele predau în şcoli din Bucureşti, Sf. Gheorghe, Braşov, Arad, Constanţa, Sibiu, Timişoara, Cluj-Napoca, Iaşi, Câmpulung Muscel, Turda. Din mediul rural, au fost doar două cadre didactice respondente care au optat pentru acest CDS. Aproximativ trei sferturi dintre respondenţi declară că statutul activităţilor „De-a arhitectura" este cel de CDS, iar pentru un sfert dintre participanţi este vorba despre categoria de activităţi extracurriculare. Majoritatea profesorilor are peste 15 ani vechime în învăţământ, iar aproape toţi respondenţii au participat la stagiile de formare pentru implementarea activităţilor programei de CDS.

Temele investigate

Am pornit de la premisa că reprezentanţii celor două tipuri de instituţii furnizoare de educaţie formală şi nonformală au maniere de reprezentare diferite despre actul şi rezultatele procesului educativ. Prin urmare, există o mare probabilitate ca aceştia să aibă aşteptări şi „filtre" de observare diferite în privinţa efectelor implementării programei şcolare „De-a arhitectura" asupra procesului de învăţare, a comportamentului, a dezvoltării competenţelor (cunoştinţe, capacităţi, atitudini) şi a vieţii cotidiene a elevilor. Din acest motiv, am recurs la prezentarea rezultatelor în manieră comparativă, subliniind asemănările şi diferenţele de percepţie ale profesorilor şi arhitecţilor voluntari.

Pentru a aprofunda acest domeniu, ne-am propus să analizăm, într-o perspectivă cantitativă şi calitativă, percepţiile profesorilor şi ale voluntarilor arhitecţi privind utilitatea aplicării la clasă a programei de educaţie prin arhitectură. Interpretarea datelor obţinute prin chestionarea profesorilor şi a arhitecţilor voluntari participanţi la derularea programei şcolare de curriculum la decizia şcolii din oferta centrală s-a structurat pe următoarele direcţii:

I. Efecte asupra procesului de învăţare, a comportamentului, a dezvoltării competenţelor şi a vieţii cotidiene a elevilor

- Efectele percepute asupra procesului de învăţare şi a comportamentului elevilor
- Potenţialul opţionalului de a dezvolta diverse competenţe/capacităţi, atitudini
- Beneficiile elevului
- Schimbări în modul în care elevii percep mediul construit/arhitectura din jurul lor

II. Transferul achiziţiilor învăţării

- Transferul de achiziţii ale învăţării dinspre disciplina investigată înspre alte discipline de studiu
- Transferul de achiziţii ale învăţării dinspre alte discipline de studiu înspre disciplina investigată
- Conexiuni disciplinare pentru susţinerea transferului

III. Oportunităţi, constrângeri şi modalităţi de eficientizare ale predării în echipă

- Oportunităţi privind predarea în echipă
- Constrângeri privind predarea în echipă
- Modalităţi de eficientizare a predării în echipă

IV. Optimizarea desfăşurării activităţii didactice în cadrul programei şcolare „De-a arhitectura”

- Activităţi didactice facilitatoare în producerea înţelegerii la elevi
- Aspecte percepute ca fiind apreciate de elevi

V. Autonomizarea activităţii cadrului didactic în aplicarea programei şcolare „De-a arhitectura”

- Dorinţa de autonomie
- Nevoi de formare pentru autonomizare

8.2. Rezultate

Efecte asupra procesului de învăţare, comportamentului, dezvoltării competenţelor şi vieţii cotidiene a elevilor

• Efectele percepute asupra procesului de învăţare şi comportamentului elevilor

Efectele pe care profesorii şi arhitecţii voluntari le-au menţionat ca răspuns deschis la întrebarea : *Care sunt efectele percepute/perceptibile asupra procesului de învăţare şi comportamentului elevilor?* pot fi grupate în următoarele patru categorii *:* a) competenţe cognitive generale; b) competenţe socio-emoţionale/ noncognitive; c) competenţe specifice activităţii din cadrul opţionalului; d) competenţe civice.

Efectele percepute/perceptibile asupra procesului de învăţare şi a comportamentului elevilor pe care le-au semnalat profesorii participanţi la acest studiu (rata de răspuns 89%), pun în evidenţă, în ordinea descrescătoare a frecvenţei intra- şi intercategorii, îmbunătăţiri ale:

a) *competenţelor socio-emoţionale*, manifestate ca: *atitudini faţă de ceilalţi*: spirit de echipă, cooperare/colaborare/comunicare în realizarea unui produs concret; aprecierea activităţii şi contribuţiilor celorlalţi; *atitudini faţă de activitate*: satisfacţia învăţării prin realizarea unui obiect finit în scurt timp; curiozitatea de a explora spaţiul înconjurător, de a observa ceea ce este în jur; bucuria învăţării practice de lucruri noi, entuziasm pentru continuarea învăţării/lucrului la machetă în cadrul orelor; interes pentru realizarea machetei; etica muncii - aprecierea „lucrului bine-făcut”, adică cu „grijă şi pricepere”; interes pentru expediţii; *atitudini faţă de sine*, anume: încredere în sine, stimă de sine crescute.

b) *competenţelor cognitive generale*, concretizate în: generarea de noi perspective; exprimarea liberă a creativităţii individuale în conceperea produsului, în folosirea de diverse materiale; participarea efectivă în luarea deciziilor (spre exemplificare, în procesul de creare a unui orăşel); construirea şi exprimarea propriilor opinii, susţinerea punctelor de vedere cu argumente; investigarea sistematică, aprofundarea anumitor lucruri; orizont de cunoaştere extins, cultură generală; vocabular îmbogăţit; autoevaluarea propriei activităţi; gestionarea independentă a anumitor situaţii.

c) *competenţelor specifice activităţii din cadrul opţionalului*, manifestate în: observarea avizată a oraşului, a spaţiului locuit şi locuibil („au învăţat să privească oraşul/în jur", „au învăţat să deschidă ochii", să privească „altfel" oraşul); aprecierea estetică („ochi estetic") ; învăţarea prin practică, acumularea de cunoştinţe despre mediul construit şi a unora cu aplicabilitate practică, care permit realizarea unui obiect finit, concret, în scurt timp; în egală măsură, interes pentru arhitectură, explorare/cercetare şi „orientare şi organizare în spaţiu/geografică îmbunătăţite"; înţelegerea „mecanismelor" urbanismului; familiarizarea cu aspecte teoretice specifice domeniului arhitecturii; organizarea şi derularea de expediţii tematice cu sarcini date; aplicaţii practice realizate în echipa.

d) *competenţe civice*, exprimate ca: implicare în rezolvarea problemelor comunităţii; conştientizarea responsabilităţii personale „pentru felul în care alegem să construim"/simţ al responsabilităţii crescut; identificarea a ceea ce ar putea fi îmbunătăţit pentru a cere mai departe aceste lucruri celor care îi reprezintă.

Unul dintre profesorii respondenţi la chestionar, consideră că „cele mai mari realizări sunt participarea efectivă în luarea deciziilor şi în procesul de creaţie (de exemplu, a unui orăşel), care, la rândul lor, au avut ca rezultat creşterea încrederii în forţele proprii, conştientizarea faptului că fiecare idee contează". Profesorii au menţionat, de asemenea, o serie de efecte globale asupra activităţii şcolare în general, precum: o mai bună înţelegere şi integrare a cunoştinţelor din alte domenii (cazul corpurilor geometrice, de exemplu); creşterea disponibilităţii de implicare din partea tuturor elevilor; atragerea implicării părinţilor în activităţile şcolare.

În opinia arhitecţilor voluntari (rată de răspuns 70%), efectele perceptibile asupra procesului de învăţare şi a comportamentului elevilor sunt îmbunătăţiri la nivel de:

a) ***competenţe socio-emoţionale***, concretizate în: colaborare în echipă; comunicare deschisă; respectarea părerilor celorlalţi; asigurarea echilibrului între părerea personală şi a celorlalţi; deprinderea de a gândi liber; stimularea capacităţii de auto-interogare, discutare cu ceilalţi, reflecţie („nu iau totul ca atare, discută şi gândesc"); exprimarea libera a opiniilor şi argumentarea acestora; capacitate dezvoltată de asociere cu ceilalţi pentru atingerea unui scop comun.

b) *competenţe specifice activităţii din cadrul opţionalului*, concretizate în observarea, în mod conştient, a mediului înconjurător, atât a celui construit cât şi a celui natural; aprecierea şi înţelegerea mai bună a mediului în care locuim; gândirea „la scară"; însuşirea unor termeni noi specifici arhitecturii; familiarizarea cu ceea ce implică meseria de arhitect (arhitectură, urbanism, gândire integrată, aplicarea în plan practic a

cunoştinţelor teoretice); dezvoltarea manualitaţii; participare activă şi conştientă la modificarea mediului;

c) *competenţe cognitive generale***,** implicate în:observare, interpretare, comunicare; focalizarea atenţiei; analiză; realizarea de asocieri; creativitate; simţul critic; emiterea de judecăţi de valoare; construirea opiniilor personale fundamentate factual, funcţional, estetic; adresarea de întrebări şi căutarea de explicaţii.

d) *competenţe civice*, manifestate ca: spirit civic; responsabilizare asupra mediului construit: conştientizarea implicaţiilor propriilor acţiuni asupra mediului construit/ implicare în activităţi decizionale şi practice, care depăşesc graniţele familiei şi vizează vecinătăţi imediate, precum şi străzi, cartiere mai îndepărtate ale oraşului; respect faţă de comunitate.

Unul dintre beneficiile cu impact global asupra învăţării pe care unul dintre arhitecţii voluntari le atribuie participării la opţional este modelarea autonomiei în gândire a „omului matur", prin exersarea setului de capacităţi (tehnice, decizionale, de comunicare, estetice etc.) asociat rolului de „arhitecţi ai propriilor oraşe", pe care elevii au avut ocazia să şi-l asume şi să-l exercite prin activităţile desfăşurate în cadrul acestei discipline opţionale.

Din analiza realizată mai sus, se poate constata că, deopotrivă, cadrele didactice şi arhitecţii voluntari au descris efecte în plan socio-emoţional, în primul rând. Schimbările pozitive în manifestarea competenţelor socio-emoţionale menţionate deopotrivă de cele două categorii profesionale participante la studiu sunt: curiozitate faţă de învăţarea de lucruri noi; entuziasm pentru activitatea din cadrul opţionalului; atitudine activă; comunicativitate; deschidere către frumos; învăţare din plăcere, satisfacţia învăţării prin realizarea a ceva concret. Înţelegerea utilităţii lucrului în echipă, care era menţionată de elevi printre principalele beneficii ale activităţilor artistice în şcoală (vezi cap. 6), este semnalată în cazul de faţă şi prin numărul mare de ocurenţe în răspunsurile deschise ale cadrelor didactice şi arhitecţilor voluntari.

Există însă şi diferenţieri în ordonarea efectelor pe categorii de competenţe. Pe locul doi, spre deosebire de profesori, care au accentuat competenţele cognitive generale, arhitecţii au subliniat o serie de efecte, care se circumscriu mai degrabă zonei de competenţă „de specialitate", anume: cunoştinţe despre forme, efectul culorii, ergonomie, estetică, proporţii, sustenabilitate, mediu înconjurător; cunoaştere concretă şi practică prin vizitarea diverselor obiective; desenat; machetare.

• *Potenţialul opţionalului de a dezvolta diverse competenţe/capacităţi, atitudini*

Frecvenţa cu care respondenţii au ataşat aprecierea „în foarte mare măsură" fiecărui răspuns predefinit dintr-un număr total de 26 de variante, formulate în cadrul itemului *Vă rugăm să apreciaţi măsura în care consideraţi că „De-a arhitectura" dezvoltă la elevi competenţele/capacităţile, atitudinile menţionate în cele ce urmează,* a permis realizarea unor ierarhizări cu privire la diverse competenţe/capacităţi şi atitudini dezvoltate la elevi prin participarea la opţional. Analizate comparativ, clasamentul alcătuit de cadrele didactice şi clasamentul alcătuit de arhitecţi, relevă poziţionări similare, dar şi diferenţieri.

Un statut privilegiat şi similar în ambele clasamente îl au gândirea creativă (locul unu) şi capacitatea de a realiza machete simple din diverse materiale (locul trei). De asemenea, avem aceeaşi

poziţionarea în cele două clasamente pentru capacitatea de lucru colaborativ în grup (locul şase), aprecierea factorilor estetici în viaţa cotidiană (locul 11). Diferenţe foarte mici de poziţionare (+/– un loc) se regăsesc la capacitatea de a privi din altă perspectivă (9 – în cazul profesorilor, 10 – în cazul arhitecţilor).

Poziţionări la distanţe mici (+/- 2-3 locuri) sunt identificabile în ceea ce priveşte: capacitatea de observare a ceea ce este în jur (2 – profesori, 4 – arhitecţi); orientare în spaţiu (5 – profesori, 7 – arhitecţi); capacitatea de sesizare a diferenţelor, de a observa modificarea contextului (din spaţiul construit, de exemplu) (8 – profesori, 11 – arhitecţi).

Diferenţe mari de poziţionare (+/– 4-9 locuri) se regăsesc pentru: realizarea de lucrări creative simple, pornind de la valorificarea ideilor şi experienţelor personale (4 – profesori, 8 – arhitecţi); capacitatea de a explora, cu curiozitate, spaţiul înconjurător (7 – profesori, 2 – arhitecţi); gândirea critică (9 – profesori, 17 – arhitecţi).

De remarcat este că opiniile cadrelor didactice şi ale arhitecţilor diferă extrem de mult (16 – profesori, 5 – arhitecţi) în privinţa măsurii în care opţionalul contribuie la dezvoltarea comunicării orale (prezentarea activităţii şi produsului realizat, argumentare, descriere a ceea ce observă).

Prezentăm în tabelul ce urmează şi „Top 10” competenţe/capacităţi, atitudini apreciate de profesori şi de arhitecţii voluntari ca fiind în foarte mare măsură dezvoltate prin intermediul opţionalului.

Tabel 18. Topul opţiunilor cadrelor didactice şi arhitecţilor voluntari

Vă rugăm să apreciaţi măsura în care „De-a arhitectura” dezvoltă la elevi competenţele/ capacităţile, atitudinile menţionate în cele ce urmează:				
Poziţia în clasament	**Cadre didactice**	**Ponderea răspunsurilor „în mare măsură”**	**Arhitecţi voluntari**	**Ponderea răspunsurilor „în mare măsură”**
1	Gândire creativă	96,88%	Gândire creativă	96,67%
2	Capacitate de observare a ceea ce este în jur	96,88%	Capacitatea de a explora, cu curiozitate, spaţiul înconjurător	90%
3	Capacitate de a realiza machete simple din diverse material	89,66%	Capacitate de a realiza machete simple din diverse material	90%
4	Realizarea de lucrări creative simple pornind de la valorificarea ideilor şi experienţelor persoanele	87,50%	Capacitate de observare a ceea ce este în jur	86,21%
5	Orientare în spaţiu	87,50%	Comunicare orală, prezentarea activităţii şi a produsului realizat (argumentare, descriere a ceea ce observă)	80%
6	Capacitatea de lucru colaborativ în grup	87,50%	Capacitatea de lucru colaborativ în grup	76,67%
7	Capacitatea de a explora, cu curiozitate, spaţiul înconjurător	87,50%	Orientare în spaţiu	76,67%
8	Capacitatea de sesizare a diferenţelor, de a observa modificarea contextului (din spaţiul construit, de exemplu)	84,38%	Realizarea de lucrări creative simple pornind de la valorificarea ideilor şi experienţelor persoanele	73,33%
9	Gândire critică	84,38%	Capacitatea de a privi din altă perspectivă	73,33%
10	Capacitatea de a privi din altă perspectivă	84,38%	Gândire logică	70%

• ***Beneficiile elevului***

În opinia profesorilor (rată de răspuns 61%), procesul de învăţare derulat în cadrul programei şcolare „De-a arhitectura" ar aduce anumite beneficii la nivelul personal al elevului, în termeni de înţelegere, utilitate, relevanţă pentru viaţa cotidiană, precum: mai bună înţelegere a structurii unei comunităţi; orientare concretă, reală în mediul înconjurător; dezvoltarea deprinderilor de măsurare şi calcul; înţelegerea importanţei păstrării proporţiilor; atenţie faţă de utilitatea anumitor servicii şi clădiri; idei noi despre refolosirea deşeurilor (de exemplu, pentru machete); analiza obiectivă a realităţii, transpunerea imaginaţiei în practică; mai bună înţelegere a regulilor pentru conservarea frumuseţii mediului înconjurător; înţelegerea relaţiei de influenţă dintre mediul natural-mediul construit; mai bună argumentare a opiniilor personale; organizare eficientă a spaţiilor, modele de organizare a diverselor încăperi (clase, case, camere); îmbogăţirea vocabularului şi a cunoştinţelor.

Arhitecţii (rată de răspuns 67%) consideră ca beneficiile personale se manifestă prin: înţelegerea şi protejarea mediului înconjurător construit; cunoştinţe, capacităţi, deprinderi de amenajare a camerei personale; cultură generală; lucrul eficient în echipă, care conduce la rezultate concrete; înţelegerea că fiecare specialist are locul şi rolul lui în buna funcţionare a unui oraş; dezvoltarea capacităţii de negociere; generozitate şi empatie; dezvoltare etapizată, în timp, a unui proiect; îmbunătăţirea capacităţii de management al timpului; gândire „în ansamblu"; educaţie despre realitate, cunoaştere care deschide porţi spre a „a privi altfel tot ce ne înconjoară, construcţii, mediu, relief, oraş"; conştientizarea implicării personale directe în comunitate; conştiinţă civică; înţelegerea că „ceea ce învăţa ei în şcoală nu este rupt de realitate şi inutil"; învăţarea de lucruri practice; stimularea creativităţii, a exprimării libere; înţelegerea noţiunii de ergonomie a casei, clasei etc.; comportament responsabil în spaţiul public; cunoaşterea drepturilor şi a obligaţiilor de cetăţeni; educaţie estetică.

• ***Schimbări în modul în care elevii percep mediul construit/arhitectura din jurul lor***

Schimbările în modul în care elevii percep mediul construit/arhitectura din jurul lor (itemul *Constataţi, în rândul elevilor participanţi la „De-a arhitectura", schimbări în modul în care văd, percep mediul construit/arhitectura din jurul lor? Vă rugăm să ne oferiţi câteva exemple în acest sens*) sunt descrise de profesori (rata de răspuns 67%), după cum urmează: observarea faptului că disfuncţionalităţile din mediul construit „îngreunează" activitatea oamenilor; conştientizarea mai bună a calităţilor materialelor de construcţie şi a adecvării utilizării lor (de exemplu, „în excursii la munte, copiii au observat ca materialul predominant din care sunt construite casele este lemnul ştiind să argumenteze de ce"); recunoaşterea stilurilor arhitecturale/de construcţie, a materialelor din care sunt realizate clădirile istorice; îmbunătăţirea capacităţii de identificare a culorilor, umbrelor; creşterea sensibilităţii estetice; înţelegerea dispunerii, stilului arhitectural, de ornare a clădirilor din jur, a mobilierului din parcuri etc.; îmbunătăţirea atenţiei pentru detalii ; informare mai bună despre cum este de dorit să arate spaţiul urban; accentuarea spiritului critic

faţă de mediul construit; creşterea interesului faţă de istoria şi geografia locală; abilitare suplimentară pentru a deveni „cetăţeni responsabili, care îşi cunosc drepturile şi doresc ca acestea să le fie respectate".

Transferul achiziţiilor învăţării

Cercetarea în domeniul predării şi al mediilor care sprijină învăţarea eficientă se concentrează asupra transferului, care se manifestă într-o varietate de forme: (a) de la un set de concepte la altul; (b) de la o disciplină la alta; (c) de la un an şcolar la altul; (d) din cadrul şcolii în viaţa de zi cu zi, în activităţile nonformale.

Dezvoltarea capacităţii de transfer trebuie considerată un scop major al învăţării, întrucât aceasta este un predictor semnificativ al învăţării adaptative, flexibile, în contexte, cadre, situaţii şi sarcini de învăţare noi. Prin urmare, proiectarea curriculară şi îmbunătăţirea efectivă a procesului de predare-învăţare-evaluare este necesar să asigure condiţiile pentru producerea transferului învăţării.

Ancorarea şi integrarea eficace a programei CDS „De-a arhitectura" analizate în ansamblul ofertei curriculare pentru disciplinele de studiu la clasa a III-a şi a IV-a nu pot fi realizate fără a identifica disciplinele de studiu, aspecte ale competenţelor (cunoştinţe, capacităţi, atitudini) „cu potenţial" în valorificare reciprocă a achiziţiilor elevilor, dinspre opţional înspre discipline de studiu din trunchiul comun şi invers.

- *Transferul de achiziţii ale învăţării: dinspre programa de CDS „De-a arhitectura" înspre alte discipline de studiu*

În economia acestui studiu, având în vedere implicaţiile curriculare, am considerat că şi contribuţia percepută a opţionalului în cadrul ofertei globale a curriculumului naţional scris este o chestiune care ar trebui luată în considerare.

La întrebarea *Ce achiziţii ale învăţării în cadrul „De-a arhitectura" transferă elevii? La care dintre disciplinele de studiu?*, profesorii (rata de răspuns 72%), au ierarhizat disciplinele[30] care au beneficiat, prin transfer, de diversele achiziţii ale învăţării elevilor după cum urmează: 1) matematica (măsurarea distanţelor; transformări ale unităţilor de măsură; aflarea perimetrului; corpuri geometrice, problemele de geometrie - corpuri geometrice şi desfăşuratele lor) şi geografie (realizarea unui plan reprezentarea la scara a unor lucruri din realitatea înconjurătoare, de exemplu, planul clasei; puncte cardinale; relieful; orientarea şi citirea unei hărţi, plan al clasei sau al casei; locul, scara şi proporţia); 2) educaţie plastică (combinarea estetica a culorilor în realizarea unor compoziţii artistice; pentru desen – perspectiva, estetica spaţiului; linia – element de limbaj plastic; proporţiile, lumini, umbre, culori); 3) ştiinţe (modul de dezvoltare a

[30]În studiul de faţă, am utilizat denumirea disciplinelor potrivit planului-cadru de învăţământ în vigoare, la momentul respectiv, în ciclul primar, pentru clasele a III-a şi a IV-a.

plantelor, protejarea mediului, surse de energie alternative; limbajul de specialitate în descrierea mediului înconjurător); 4) istorie (deosebiri / asemănări între culturi sesizate mult mai uşor în analiza localităţii, a monumentelor şi clădirilor de patrimoniu); 5) educaţie civică (munca în echipă, împărţirea sarcinilor de lucru, respectarea partenerului de grup, dezbaterile; grupul şi comunitatea).

În cazul arhitecţilor(rată de răspuns 65%), ierarhizarea este diferită doar pentru geografie, care apare pe locul 3, spre deosebire de locul 1, acordat de profesori. Avem, prin urmare: 1. matematica (operaţiile aritmetice); 2. educaţie plastică (desen, pictură); 3. geografie (orientarea în spaţiu - recunoaşterea elementelor de relief, punctele cardinale, reprezentarea în plan); 4. ştiinţe; 5. educaţie tehnologică.

- ***Transferul de achiziţii ale învăţării dinspre alte discipline de studiu înspre programa de CDS „De-a arhitectura"***

Prezentăm, în cele ce urmează, disciplinele şcolare care reprezintă „resurse" de cunoştinţe, capacităţi, deprinderi, atitudini ce pot fi valorificate, integrate şi aplicate în cadrul opţionalului, aşa cum reies acestea din răspunsurile deschise oferite de persoanele chestionate.

În opinia profesorilor, anumite cunoştinţe/capacităţi dezvoltate la elevi în cadrul altor discipline au reprezentat un sprijin pentru desfăşurarea activităţii în cadrul programei „De-a arhitectura": a) educaţie plastică: deprinderea de a picta şi a colora asociind în mod armonios culorile, cunoaşterea limbajului specific educaţiei plastice; estetică, simţ creativ; b) matematică: cunoaşterea unităţilor de măsură, măsurarea; algoritmi de calcul, logica în rezolvarea problemelor; noţiuni de geometrie spaţială; c) educaţie tehnologică: deprinderi tehnice, îndemânare; materiale şi texturi; d) geografie: cunoaşterea formelor de relief, orientare pe harta, punctele cardinale, harta fizico-geografică, resurse naturale, protejarea mediului; geografie locală; e) istorie: istorie locală.

Arhitecţii opinează că în sprijinul desfăşurării activităţii din cadrul „De-a arhitectura" au venit, mai curând, cunoştinţe acumulate de cei mici din diverse canale TV, tip Discovery, precum şi cele din jocurile pe calculator. Un facilitator pentru desfăşurarea cu succes a opţionalului este considerată de arhitecţi deprinderea de lucru în echipe, pe centre, pe care copiii din sistemul Step by step, de exemplu, o au deja formată. Totodată, în cazul clasei a III-a, arhitecţii sugerează o lipsă de sincronizare a prevederilor programelor şcolare pentru disciplinele matematica, geografie şi programa opţională „De-a arhitectura" („ar fi ajutat mult geometria, geografia, matematica. Însă, majoritatea se studiază în clasa a IV-a").

- ***Conexiuni disciplinare pentru susţinerea transferului***

Experienţa implementării opţionalului le-a permis cadrelor didactice să constate unele posibilităţi de conexiune cu alte discipline, în termeni de tematici/cunoştinţe, capacităţi transferabile. Profesorii (rata de răspuns 61%) consideră că discipline cu care se pot face legături de conţinut (cunoştinţe, abilităţi, atitudini), în vederea unei cât mai bune implementări a programei „De-a arhitectura" în curriculumul şcolar sunt: matematica (figuri si forme geometrice, corpuri geometrice, perimetre, unităţi

de măsură), educaţie tehnologică, geografia (forme de relief), istoria (cetăţi, castele), educaţia plastică (dominanta de culoare, culorile complementare), limba română (casele memoriale ale scriitorilor sau ale unor personaje din poveşti, compuneri), ştiinţe ale naturii (surse de energie, relaţia de influenţă dintre mediu-climă – relief-activitatea oamenilor), desen, educaţie civică. Acest opţional este apreciat de unul dintre respondenţi ca fiind „un bun exemplu de transdisciplinaritate”.

Oportunităţi, constrângeri şi eficientizarea predării în echipă

• *Oportunităţi privind predarea în echipă*

Profesorii şi arhitecţii voluntari implicaţi în derularea programei de curriculum la decizia şcolii „De-a arhitectura” identifică anumite oportunităţi observate de ei în urma activităţilor comune. Aspectele semnalate trimit către *dimensiunea relaţională* în cadrul interacţiunilor profesor-elevi-arhitect volutar şi către *dimensiunea profesională*, a performanţelor academice.

Din perspectivă relaţională, comunicarea şi colaborarea în cadrul orelor alocate pentru derularea acestei programe şcolare înseamnă pentru cadrele didactice deschidere din partea arhitecţilor, adaptabilitate, tact, muncă în echipă, colaborare. Pentru arhitecţi, comunicarea şi colaborarea este identificată prin atribute precum implicarea cadrului didactic, comunicare, colaborare, coeziune. În cadrul colaborării, este apreciat de ambii parteneri formatul de interacţiune care presupune completarea reciprocă.

Cadrele didactice apreciază faptul că elevii au oportunitatea de a primi răspunsuri şi explicaţii suplimentare de la un specialist în domeniul arhitecturii, în timp ce lor le revine sarcina de a transforma aceste explicaţii într-un limbaj adecvat vârstei copiilor. De asemenea, cadrele didactice apreciază oportunitatea formativă pe care o au copiii prin aceea că li se creează contexte de învăţare în alt format de interacţiune („se obişnuiesc să interacţioneze şi cu alt adult decât învăţătorul pe care îl văd zilnic”) şi par să manifeste o încredere mai mare în forţele lor. Pentru arhitecţi este foarte important faptul că, prin intermediul cadrului didactic, au un mediator pentru relaţia lor cu elevii.

Percepţiile participanţilor la cercetare relevă existenţa unui raport profesional bazat pe complementaritatea rolurilor, pe recunoaşterea statutului profesional al celuilalt şi pe identificarea şi validarea dimensiunilor în care se poate produce un transfer de cunoaştere. În planul cunoştinţelor, cadrele didactice subliniază importanţa acestei experienţe de predare în echipă prin expertiza profesională adecvată, recunoscând importanţa şi autoritatea unei pregătiri de specialitate. Definirea actorilor care acţionează într-un context educativ formal presupune configurarea unui statut profesional („cunoştinţele arhitectului îmbinate cu tactul pedagogic al învăţătorului”) şi a unui domeniu de studiu („împletirea arhitecturii cu pedagogia”). Pentru arhitecţii voluntari, rolul profesional atribuit cadrului didactic şi apreciat ca reprezentând o oportunitate în plan educativ se referă la atributele strategice, organizatorice şi

reglatoare pentru procesul de învăţare şi de predare. Prin urmare, relaţia profesională dintre cei doi actori este descrisă prin sintagma „ajutor reciproc în predarea disciplinei”.

Profesorii îşi asumă, implicit, rolul de motivare a elevilor, aspect apreciat de arhitecţi deoarece contează pe cadrele didactice în momentele în care este nevoie să intervină şi să regleze anumite aspecte concrete în derularea activităţilor la clasă.

Din perspectivă profesională, a performanţelor academice, atribuirea în complementaritate a unor roluri în cadrul predării în echipă, în vederea configurării relaţiilor interpersonale ,conduce la identificarea unor aspecte privind imaginea de sine şi imaginea celuilalt. Complementaritatea rolurilor este prezentă şi în raportarea interlocutorilor la aspecte privind calităţile profesionale şi performanţa academică. Opiniile exprimate de participanţii la studiu cu privire la existenţa unui transfer de cunoştinţe/cunoaştere relevă beneficii comune, semnalate ca oportunităţi derivate din această experienţă de lucru în echipă.

• *Constrângeri privind predarea în echipă*

Opiniile participanţilor la studiu cu privire la constrângerile pe care le-au identificat pe parcursul experienţei de predare în echipă a programei de CDS „De-a arhitectura” se referă la dimensiunea resurselor, a relaţiilor şi a rolurilor profesionale. Aproximativ un sfert dintre cadrele didactice şi o treime dintre arhitecţii participanţi la studiu apreciază că nu există constrângeri privind predarea/colaborarea în echipă.

Referitor la resurse, ambele categorii de respondenţi constată că timpul avut la dispoziţie este prea limitat pentru a putea încheia programa şi a parcurge informaţiile. Lipsa timpului este invocată mai frecvent de cadrele didactice decât de arhitecţi. Câteva aspecte relevante privind gestiunea timpului în raport cu nevoile specifice contextului educaţiei formale se referă la lipsa timpului sau a disponibilităţii de a elabora lecţiile împreuna, la neconcordanţele dintre programul de lucru ale celor două categorii de profesionişti. Constrângerile legate de lipsa resurselor financiare sunt semnalate mai des de către arhitecţi („financiare, pentru ca am putea face mult mai mult”), în timp ce preocuparea pentru resursele materiale este comună şi se referă la suportul tehnic pentru buna desfăşurare a orelor, la mijloacele video necesare, în acord cu metodologia interactivă specificată în cadrul programei şcolare.

Eficienţa relaţiilor de colaborare este afectată, în opinia arhitecţilor participanţi la studiu, atunci când există o lipsa de interes a cadrului didactic faţă de programa de CDS (din motive intrinseci sau extrinseci, cum ar fi faptul că nu au fost implicaţi în alegerea acestui opţional).

Colaborarea şi asumarea unor roluri în cadrul echipei poate fi afectată, potrivit opiniilor cadrelor didactice, de anumiţi factori care reflectă, în general, disponibilitatea de comunicare a celuilalt sau atribute de personalitate a arhitectului („diferenţă de temperamente”; „personalităţi diferite”).

Asumarea unui rol limitat, ca şi lipsa de flexibilitate în anumite situaţii, în cadrul acestui parteneriat, merită o analiză mai atentă, pentru a vedea dacă profesorul se deresponsabilizează, rezervându-şi o poziţie pasivă sau strict legată de rolul său de control al clasei, sau trăieşte un disconfort

profesional datorat lipsei de specializare într-un domeniul nou (influenţat şi de dorinţa de a-şi asuma noi roluri).

Implicaţiile determinantelor profesionale în derularea interacţiunii din clasă relevă nevoi de ajustare a modului de aplicare a programei la capacitatea de asimilare a copiilor, în cadrul unui demers comun de reglare a acţiunii didactice la clasă. Profesorii amintesc piedici care se explică prin lipsa experienţei pedagogice a arhitecţilor în construirea parcursului de învăţare a elevilor şi în adaptarea la nivelul grupului de elevi. Sunt amintite şi nevoi legate de cunoaşterea unei mai mari diversităţi de metode de interacţiune cu copiii şi de asigurare a conformării la regulile şcolare.

Arhitecţii au mai resimţit şi o nevoie de configurare, în echipă, a unui limbaj profesional comun.

• *Modalităţi de eficientizare a predării în echipă*

Aproximativ un sfert dintre arhitecţi, respectiv, o treime dintre cadrele didactice apreciază formula actuală de lucru sau nu formulează o opinie privind eficientizarea predării în echipă. Opiniile celorlalţi respondenţi cu privire la modalităţile de eficientizare a predării în echipă se structurează pe următoarele direcţii:

a) *disponibilitatea de a lucra împreună şi definirea unor criterii de compatibilitate a echipei*

Atât profesorii, cât şi arhitecţii consideră ca fiind o condiţie de reuşită a predării în echipă relaţionarea dintre membrii acesteia („sa fie compatibili din punctul de vedere al personalităţii”). Predarea eficientă are ca soluţie implicarea cadrului didactic în aceste activităţi, în opinia unor arhitecţi.

b) *resursele şcolii*

Existenţa în şcoli a unor echipamente necesare utilizării mijloacelor digitale ar mări eficienţa activităţilor propuse în cadrul programei şi atingerea obiectivelor de învăţare care vizează abilităţile de observare şi de analiză a unor imagini. Dat fiind specificul arhitecturii, pentru aplicarea programei şcolare sunt utilizate activităţi interactive şi de explorare a spaţiului construit. În funcţie de amplasamentul şcolii, copiii pot avea un acces mai uşor către locuri în care există clădiri interesante sau este necesară organizarea unor expediţii mai îndepărtate de şcoală. În cea de-a doua situaţie, sunt necesare resurse financiare suplimentare şi parcurgerea mecanismelor administrative care reglementează regimul activităţilor din afara şcolii. Nevoia de resurse materiale şi financiare este corelată cu facilitarea predării în echipă prin aceea că activităţile de învăţare au o componentă practică, aplicativă, substanţială, ceea ce presupune organizarea unui număr mai mare de evenimente în mediul de învăţare formal şi nonformal.

c) *îmbunătăţirea resurselor de lucru la clasă*

Cadrele didactice consideră că ar putea fi îmbunătăţite resursele de lucru la clasă oferite de asociaţia care sprijină implementarea opţionalului. Astfel, manualul realizat în acest scop, ar putea fi structurat în secţiuni cu activităţi adresate cadrelor didactice şi în secţiuni adresate arhitectului. Un ghid

metodologic ar fi util profesorilor şi arhitecţilor dacă ar explica mai detaliat rolurile participanţilor sau ar descrie fiecare moment al lecției, pentru predarea în colaborare.

d) *accentuarea dimensiunii practice a programei și continuitate în timp*

În raport cu aplicarea acestui curriculum la clasă, eficienţa demersului este corelată cu organizarea mai multor activități educative şi extracuriculare în vederea exersării practice a noţiunilor cuprinse în programă şi a formării competenţelor (expediţii, ateliere etc.). Participanţii la studiu invocă aspecte referitoare la acumularea de experienţă şi la continuitatea în timp ca modalităţi de creştere a eficienţei predării în echipă. Cadrele didactice consideră utilă susţinerea cursului pe o durata mai lungă, de 2-3 ani. În opinia lor, domeniul ar putea fi abordat şi la vârste mai mici.

e) *colaborarea pentru proiectarea lecţiilor*

Colaborarea strânsă şi sprijinul reciproc sunt considerate ca atitudini determinante în reuşita predării în echipă. Ambele grupuri participante la cercetare consideră că este nevoie de o pregătire împreună, în avans, a lecţiilor. Este necesară, de asemenea, colaborarea în alegerea activităţilor de învăţare, dar şi o mai bună punere în scenă a predării, prin stabilirea rolul fiecărui membru al echipei în desfăşurarea lecţiei. Ca soluţie practică, sunt recomandate activităţi mai numeroase de simulare în cadrul atelierelor de formare dedicate profesorilor şi arhitecţilor (acţiuni văzute în complementaritate cu un ghid metodologic).

f) *colaborarea în derularea lecţiilor*

Din perspectiva profesorilor, eficientizarea predării în echipă ar putea fi asigurată prin aplicarea unei formule de predare în care fiecărui partener îi revine câte un moment al lecţiei, alternativ, arhitect-cadru didactic, în funcție de temă. Astfel, s-ar asigura o implicare permanentă şi constantă a ambelor părţi şi o împărţire a sarcinilor eficientă. De asemenea, respondenţii recomandă acordarea unei mai mari atenţii practicii feedbackului.

g) *modalităţi de formare profesională*

Ambele categorii de respondenţi sunt preocupaţi de formarea profesională adecvată din perspectiva eficienţei predării în echipă. Cel mai frecvent, participanţii la studiu consideră că este necesar ca participarea la cursurilor iniţiale de formare să fie deja în formatul de lucru al viitoarei echipe. Aceasta ar aduce un capital iniţial de experienţă comună foarte util pentru construirea unui stil de lucru comun şi pentru cunoaştere reciprocă. Preocuparea pentru rezolvarea nevoilor de formare, în raport cu sine şi cu aşteptările faţă de partenerul din echipă, este transpusă în aşteptări de formare pe termen mai lung, fie prin stagii cu o durată mai mare, fie prin stagii periodice, a căror durată să acopere anul şcolar. În acest ultim caz, întâlnirile formative ar putea reflecta provocările apărute pe parcurs. Nevoia de cunoaştere reciprocă din perspectiva dimensiunii profesionale, care are un impact semnificativ în construirea relaţiilor/comportamentelor de echipă, aduce, ca soluţie, disponibilitatea de formare în domeniul de specializare al partenerului. Există interes pentru formare între egali, care oferă oportunitatea reflecţiei

asupra aşteptărilor legate de interacţiunea interpersonală şi a validării atitudinilor şi comportamentelor care transmit empatie şi respect profesional.

h) *strategii de comunicare pentru dezvoltarea profesională*

Respondenţii spun că îşi doresc să aibă la dispoziţie instrumente prin intermediul cărora să poată comunica mai bine profesional şi să aibă acces la surse de feedback prin reţele accesibile tuturor celor implicaţi în dezvoltarea programei de CDS „De-a arhitectura", ceea ce ar putea rezolva problemele legate de programul diferit de lucru din cele două profesiuni. O pagina de Facebook în care să fie logaţi toţi cei interesaţi ar constitui una dintre soluţii. Există experienţe ale arhitecţilor care confirmă utilitatea comunicării informale („discuţiile în cadru informal au fost de ajutor în cazul echipei din care am făcut parte") sau prin întâlniri periodice în afara programului şcolar. Comunicarea profesională în mediu formal ia în considerare specificul întâlnirilor metodice practicate în sistemul de învăţământ.

Optimizarea desfăşurării activităţii didactice în cadrul programei şcolare opţionale „De-a arhitectura"

• Activităţi de învăţare facilitatoare în producerea înţelegerii la elevi

Activităţile care facilitează înţelegerea la elevi date ca exemplu de cadrele didactice fac trimiteri la: modalitatea de organizare şi prezentare; suportul pentru formarea de competenţe; stabilirea de conexiuni cu alte discipline; stabilirea de conexiuni cu viaţa reală. Profesorii participanţi la studiu amintesc activităţi diverse, precum:

- jocul (jocul didactic); proiectul; activităţi de observare de teren prin expediţie, vizitele de studiu, drumeţii („copilul la această vârstă are gândire concretă şi pricepe mai bine dacă vede, pipăie, aude"), ateliere; brainstorming;
- activităţi cu prezentări interactive: prezentări de tip digital cu imagini, ilustraţii; „De-a arhitectura" povestită; expoziţii de fotografii, expoziţii cu obiectele construite; vizionări video;
- activităţi prin care sunt formate competenţe: **c**ompetenţe de comunicare prin lucru în perechi sau în echipa („lucrul în echipă, lucrul efectiv place cel mai mult"), prezentarea publică; competenţe matematice prin construcţii după un plan dat/ o temă stabilită; întocmirea de planuri, hărţi, portofolii , desene la scară; competenţe digitale;
- activităţi care facilitează conexiuni cu disciplinele şcolare: istorie, matematică, geografie, literatura, arte;

- activităţi care facilitează conexiunea cu viaţa reală: observare, explicaţii şi exemple simple din viaţa cotidiană; întâlniri cu persoane avizate în domeniul arhitecturii pe plan local; vizitarea unor spaţii în care arhitecţii îşi desfăşoară activitatea.

• *Aspecte percepute ca fiind apreciate de elevi*

Opiniile participanţilor la cercetare cu privire la aspecte ale activităţilor de învăţare considerate de aceştia ca fiind apreciate de elevi se structurează pe următoarele dimensiuni:

a) tipurile de activităţi utilizate

Pe parcursul anului şcolar, programa „De-a arhitectura" este aplicată la clasă prin implicarea copiilor în activităţi practice şi interactive şi acestea sunt considerate de către profesori şi arhitecţi ca având un impact mare asupra gradului de satisfacţie a elevilor de clasa a III-a sau a IV-a. Dimensiunea practică este contextualizată prin ateliere de realizare a unor machete (activităţi de bricolaj, activităţi de desen, activităţi de concepere a unor planuri, schiţe de dezvoltare urbană). Elevii apreciază, de asemenea, foarte mult activităţile de explorare, expediţiile urbane, vizitele. Pe durata orelor de curs, sunt utilizate mijloace media pentru prezentarea unor noţiuni sau informaţii noi, activităţi considerate şi de profesori şi de arhitecţi ca având, de asemenea, o poziţie privilegiată în preferinţele elevilor. Ei au constatat că elevii sunt interesaţi să lucreze practic, să-şi facă un plan şi să-şi ducă la bun sfârşit ideile. Activităţile care presupun explorarea învăţării prin joc şi lucrul în echipă sunt apreciate, la rândul lor, de către elevi, potrivit opiniilor participanţilor la studiu.

b) diversificarea situaţiilor de comunicare în clasă

Modalitatea de predare în echipă le oferă copiilor posibilitatea de interacţiune într-un format nou, care aduce o schimbare în ceea ce priveşte comunicare frontală. Această noutate este dublată şi de organizarea constantă a activităţilor în formatul de lucru în echipă. Profesorii şi arhitecţii consideră că aceste activităţi derulate prin colaborarea profesor-arhitect sunt apreciate de elevi, contribuind la formarea competenţele de comunicare şi de colaborare în grup. Cadrele didactice observă importanţa colaborării dintre arhitect şi profesor ca exemplu oferit elevilor pentru ce înseamnă munca în echipa. Astfel, elevii au ocazia de a observa şi de a-şi forma propria experienţă de colaborare.

c) comunicare şi cooperare în grup

Cadrele didactice remarcă progresul elevilor în ceea ce priveşte atitudinile şi aptitudinile de comunicare şi lucru în echipă: împărţirea sarcinilor de lucru, respectarea partenerului de grup, exprimarea propriilor opiniilor, capacitatea de a lua singur decizii şi de a accepta ideile altora, implicarea şi motivarea elevilor în a duce la bun sfârşit un plan. Arhitecţii voluntari consideră că elevii apreciază libertatea de exprimare, faptul că vin în contact cu „o materie destul de liberă, unde îşi pot exprima părerea fără să fie considerată greşită", şi implicarea în discutarea unor cazuri sau teme care le solicita imaginarea unui obiect sau a unui ansamblu în interacţiune („discuţiile libere ce duc la înţelegerea noţiunilor noi în comparaţie cu metodele tradiţionale de a preda").

d) creativitate

În opinia profesorilor, elevii apreciază faptul că li se oferă posibilitatea de a pune în practică idei şi au ocazia să-şi valorifice imaginaţia, de exemplu, în construirea propriei case. Elevii apreciază „momentele când sunt lăsaţi să se exprime prin lucrări individuale sau colective"; ei „au dorinţa de a realiza ceva inedit, altceva decât la orele de abilităţi practice". Creativitatea este asociată şi cu discuţiile libere.

e) responsabilitate

Activităţile de explorare, observare şi analiză derulate în cadrul expediţiilor le oferă copiilor ocazia de „a se juca de-a oamenii mari, cu responsabilităţi". Ei au ocazia de a cunoaşte regulile de urbanism care ar trebui să acţioneze în comunitate şi de a concepe o comunitate în funcţie de aceste reguli, ca expresie a ideilor de frumos şi de util. Observarea şi analiza oferă contexte pentru formarea spiritului critic, iar macheta realizată de echipele de copii ilustrează opinia copiilor faţă de spaţiul în care ar dori să trăiască.

f) comportamente culturale în viața de zi cu zi

Există o convergenţă a opiniilor respondenţilor cu privire la existenţa unui interes din partea elevilor de a cunoaşte arhitectura din mediul lor de viaţă, dar şi din alte locuri din ţară sau din afara ei. Temele abordate, imaginile cu diverse construcţii din alte ţări, stilurile arhitectonice, poveştile locurilor, precum şi modalităţile de implicare a elevilor în acest proces de descoperire (prin prezentări virtuale şi prin explorări directe) a valorii spaţiului în care trăiesc sunt apreciate de către elevi. Noţiunile specifice domeniului şi „multitudinea de informaţii primite de la arhitectul cu care colaborăm" îi ajută să îşi argumenteze ideile de intervenţie urbană şi să ofere soluţii tehnice şi estetice în proiectul urban, concretizat în macheta grupului şi prezentat publicului. Prin intermediul activităţilor practice, aceste cunoştinţe noi sunt examinate şi din perspectiva aplicabilităţii lor în viaţa de zi cu zi. Participanţii la studiu consideră că elevii apreciază „aplicabilitatea noţiunilor studiate în viaţa de zi cu zi" (opinie arhitect) şi faptul că au „posibilitatea de a-şi exprima şi transpune practic propriile idei, nevoi, speranţe legate de mediul în care trăiesc" (opinie cadru didactic) sau observă că „elevii mei şi-au însuşit de-a lungul celor doi ani o terminologie adecvată şi acum cunosc foarte multe despre ce este corect/greşit" (opinie cadru didactic).

g) metodologia de predare și contextele de învățare în clasă

Feedbackul elevului privind modul de aplicare a programei este relevant pentru reglarea procesului de predare la clasă. Profesorii consideră că sunt apreciate de elevi învăţarea prin joc, interactivitatea activităţilor, realizarea proiectelor. Sunt semnalate conexiunile realizate între activităţile din clasă, activităţile educative derulate în afara clasei şi oportunităţile create pentru perioada derulării programului „Şcoala altfel". Arhitecţii consideră că metodologia de aplicare a programei oferă câteva oportunităţi de învăţare apreciate de elevi, cum ar fi faptul că programa accentuează dimensiunea aplicativă. Referitor la contextul de învăţare creat prin aplicarea curriculumului la clasă, profesorii consideră importante pentru elev aspecte legate de climatul nonformal; faptul că în procesul de învăţare există un parcurs clar de la proiect la realizarea unui produs; natura activităţilor de învăţare - vizitele de studiu, expediţiile; lipsa grijii temelor pentru acasă; perceperea timpului şcolar ca fiind lejer.

Se observă o convergenţă de opinii între cele două categorii de respondenţi cu privire la aspectele apreciate de elevi, în sensul existenţei unui context stimulativ pentru învăţare. În opinia participanţilor la studiu, constituie elemente de feedback pozitiv din partea elevilor: oportunităţile de participare activă, aplicabilitatea şi diversitatea tipurilor de activităţi în care sunt implicaţi; perceperea derulării procesului ca având un mod mai puţin rigid de predare; interesul pentru informaţiile noi dintr-un domeniu de cunoaştere care are conexiuni cu mediul lor de viaţă.

Autonomizarea activităţii cadrului didactic în cadrul programei de CDS „De-a arhitectura"

Reprezentarea autonomiei profesorului a fost explorată prin intermediul opiniilor exprimate de cadrele didactice participante la studiu cu privire la dorinţa acestora de a continua să dezvolte programa opţională „De-a arhitectura" fără a beneficia de implicarea arhitectului şi a opiniilor privind nevoile de dezvoltare profesională implicate de această decizie. Informaţiile privind disponibilitatea profesorilor de a preda opţionalul, în mod neasistat, şi nevoile lor de formare au fost corelate cu răspunsurile privind sugestiile de eficientizare a predări în echipă formulate de cadrele didactice şi arhitecţii participanţi la studiu.

• *Dorinţa de autonomie*

Opiniile privind autonomizarea activităţii cadrului didactic pentru a preda programa şcolară „De-a arhitectura" au pus în evidenţă faptul că trei sferturi dintre profesorii respondenţi nu-şi doresc să susţină cursul fără ajutorul arhitectului, deoarece consideră că le lipsesc cunoştinţele necesare. Totodată, ei remarcă faptul că, în acest moment, fiecare membru al echipei ar avea un rol bine stabilit şi că ar funcţiona mai bine în echipă. În schimb, un sfert dintre cadre didactice respondente declară că ar putea susţine singuri opţionalul, dar remarcă faptul că arhitectul este acela care are cunoştinţe de specialitate pe care învăţătorul nu le stăpâneşte şi că, în consecinţă, este de folos sprijinul unui profesionist în domeniu. O explicaţie pentru această opţiune ar putea fi satisfacţia lucrului în echipă pe care au avut-o profesorii pe parcursul colaborării sau, dimpotrivă, constatarea faptului că nu pot suplini în mod corespunzător un specialist în domeniul arhitecturii.

Răspunsurile la întrebarea adresată celor două categorii de respondenţi privind percepţia eficienţei lucrului în echipă relevă prezenţa unor ponderi oarecum echilibrate în ceea ce-i priveşte pe profesori, în sensul că o treime dintre aceştia apreciază că a funcţionat bine în formula existentă. O altă treime din numărul respondenţilor a fost de acord că eficienţa predării în echipă ar creşte dacă ambele tipuri de actori – cadre didactice şi arhitecţi – ar participa la cursuri de perfecţionare, de dorit în formula în care vor colabora ulterior. În fine, o altă treime dintre respondenţi a adus în discuţie necesitatea gestiunii comune,

prin implicare personală şi împărțirea sarcinilor. Dincolo de opiniile amintite mai sus, se observă că, pentru ceilalţi profesori respondenţi, este esenţial să existe afinităţi la nivel emoţional şi al practicilor echipei.

În ceea ce-i priveşte pe arhitecţii chestionaţi în legătură cu modalităţile prin care ar putea fi eficientizată predarea opţionalului „De-a arhitectura", răspunsurile acestora pun în evidenţă faptul că aproape jumătate dintre participanţii la studiu apreciază că predarea în echipă a funcţionat bine, în cazul lor. Pentru îmbunătățirea acestei colaborări, ei au semnalat că ar fi benefică eliminarea sistemelor care încurajează birocrația: gradele didactice, punctajul aferent acordat participării la programe de dezvoltare profesională continuă şi alte documente care în opinia lor „omoară învățământul". De asemenea, ei consideră că ar trebui găsite rezolvări şi pentru problemele legate de echiparea şcolilor cu proiectoare, necesare pentru predarea cursurilor, precum şi de înlesnirea drumului copiilor de la şcoli la locurile pentru expediţii. Climatul clasei este, de asemenea, adus în discuție ca posibil factor perturbator (potrivit părerilor exprimate de unii arhitecţi, există situaţii în care copii şi părinţii acestora nu au respect faţă de cadrul didactic, indiferent cine este acesta). Implicarea şi împărțirea sarcinilor între profesor şi arhitect pentru buna desfăşurare a activității la clasă sunt apreciate ca fiind determinate pentru o treime dintre arhitecții participanţi la studiu. Buna desfăşurare a orelor presupune, în primul rând, realizarea unei colaborări optime între arhitecţi şi profesori. Din perspectiva arhitecţilor, cadrele didactice ar trebui sa fie motivate să predea acest curs, să-l vadă ca pe o oportunitate de a-i învăţa pe copii lucruri utile în viaţă, să fie dispuşi să înveţe o dată cu ei şi să nu cedeze la prima lecţie în care au dificultăţi. De aceea, chiar dacă arhitecţii se simt confortabil să predea orele în cadrul programei „De-a arhitectura", totuşi ei consideră că această colaborare nu ar trebui să însemne că doresc să își asume şi rolul celuilalt membru al echipei.

• *Nevoi de formare*

Profesorii şi arhitecţii participanţi la studiu au afirmat că experienţa predării în echipă îi ajută să evalueze punctele tari şi punctele slabe în aplicarea programei „De-a arhitectura" şi să aibă o perspectivă mai clară asupra nevoilor de formare. Analiza opiniilor exprimate de aceştia poate oferi soluţii pentru îmbunătățirea calității aplicării curriculumului la clasă, precum şi a programelor de formare iniţială pentru profesorii şi arhitecţii care au ales acest tip de curriculum la decizia şcolii. În acest sens, se observă că nevoile de formare identificate de cele două categorii de respondenţi pot fi structurate pe următoarele direcţii:

a) pregătirea profesională de specialitate

Arhitecţii consideră că ar fi utilă pentru ei o formare în domeniul pedagogiei care ar însemna: elemente de didactică, psihologie, cursuri de metodică, psihologia şcolarului mic, cunoştinţe psihopedagogice, familiarizarea cu metode şi procedee didactice (tipuri de lecţii, momentele lecţiei etc.). Din perspectiva cadrelor didactice, formarea ar trebui să acopere nevoi legate de cunoştinţele din domeniul arhitecturii: cunoaşterea temelor care trebuiesc abordate, informare de specialitate; familiarizarea

cu noţiuni elementare, termeni tehnici din domeniul arhitecturii şi urbanismului; aspecte de teorie a arhitecturii şi desen tehnic/artistic.

b) pregătirea pentru aplicarea curriculumul la clasă

Din perspectiva profesorilor, nevoile de formare pentru aplicarea programei la clasă presupun abilitarea lor pentru utilizarea materialelor de curs şi cunoaşterea a cât mai multe exemple de bună practică pentru implementarea acestui curriculum la clasa. Arhitecţii sunt interesaţi de metode interactive de predare care să-i ajute să fie mai adaptabili, să intre mai bine în relaţie cu copiii, să utilizeze metode/tehnici de prezentare care să-i ajute să cunoască mai bine nivelul copiilor şi să poată adapta noţiunile şi informaţiile la nivelul clasei.

O componentă formativă considerată necesară şi de profesori şi de arhitecţi se referă la nevoia de abilitare pentru a lucra în echipă. Profesorul are nevoie de formare pentru „lucrul în tandem cadru didactic-arhitect", iar arhitectul are nevoie de formare atât pentru lucrul în echipă cu profesorul cât şi pentru a interacţiona cu elevii („relaţionare şi sociabilitate"; „comunicare cu elevii"; „relaţionarea cu elevii"). Reamintim faptul că aproape trei sferturi dintre profesori nu doresc să predea singuri orele din programa „De-a arhitectura" deoarece nu au încredere în capacitatea lor profesională de a preda acest opţional.

CAPITOLUL 9
NOTE LA UN MODEL DE EVALUARE A COMPETENŢELOR DEZVOLTATE DE EDUCAŢIA PRIN ARHITECTURĂ

Evaluarea impactului unei programe de tip curriculum la decizia şcolii (CDS) asupra competenţelor elevilor se structurează printr-un demers de analiză multistadială, în funcţie de caracteristicile elementelor vizate, dar şi de resursele avute la dispoziţie.

Luând în calcul informaţiile disponibile din studii anterioare, programele de educaţie prin arhitectură existente, contextul instituţional şi curricular al învăţământului românesc şi informaţiile colectate de la practicieni, vom încerca să schiţăm în continuare câteva elemente relevante pentru o analiză sistematică a unui CDS adresat elevilor de ciclu primar şi realizat în parteneriat între o instituţie de educaţie formală şi una de educaţie nonformală.

Acest demers de evaluare propune explorarea modului în care diferiţi factori specifici colaborează pentru atingerea unui scop comun, anume dezvoltarea competenţelor crosscurriculare, în mod special a celor de tip noncognitiv la elevi. Sunt luate în considerare două aspecte: situaţiile de interacţiune care favorizează aplicarea unor metodologii specifice în abordarea la clasă a unor domenii noi de cunoaştere, precum şi întâlnirea dintre reprezentanţii celor două tipuri de furnizori de educaţie (formală şi nonformală), cu maniere de reprezentare diferite despre actul şi rezultatele procesului educativ.

Delimitarea conceptelor

Un prim pas în configurarea acestui proiect constă în investigarea modalităţilor în care conceptele cheie ale cercetării au fost definite în literatura de specialitate şi în justificarea alegerilor operate de către echipa de cercetare. În cazul educaţiei prin arhitectură, este importantă plasarea ei în spectrul activităţilor educaţionale care utilizează mijloace de exprimare artistică. Capitolele 7 şi 8 ale studiului de faţă au realizat o trecere în revistă a modului în care arta, în general, şi arhitectura, în mod particular, ar putea avea un impact pozitiv asupra învăţării elevilor, în cadrul activităţilor educaţionale.

Evaluarea în zona artelor se confruntă cu o problemă majoră atunci când este vorba de definirea şi dezvoltarea de modele care pot fi măsurate. Nu de puţine ori cercetările din sfera creativităţii au recurs la modele împrumutate din studiile privind abilităţile cognitive, cum ar fi rezolvarea de probleme, fapt care ar putea explica într-o anumită măsură eşecul lor în a pune în evidenţă contribuţia artelor la dezvoltarea creativităţii.

Pentru pregătirea evaluării este, de asemenea, necesară o analiză în vederea selectării aspectelor transversale ale competenţelor care să facă obiectul studiului. Capitolul 7.4 a pus în evidenţă modul în care

cei care realizează designul programelor de educației prin arhitectură își reprezintă posibila ei contribuție la dezvoltarea de competențe la elevi.

Pentru realizarea analizei iniţiale, este util să se ţină cont de: competenţele vizate în *Strategia națională de învățare pe tot parcursul vieții 2015-2020*; competenţele generale şi specifice prevăzute în cadrul programei şcolare de CDS; curriculumul naţional pentru clasa vizată; descriptorii de realizare a competenţelor cheie pentru nivelul funcţional (de exemplu, la finalul clasei a IV-a sau al clasei a VIII-a) etc.

Din perspectiva cercetării implicaţiilor curriculare pe care le poate avea derularea unei programe de CDS, un demers evaluativ poate avea ca obiectiv studierea gradului de „acomodare" şi contribuţia opţionalului în cadrul ofertei globale a curriculumului naţional. Atunci când există un format colaborativ nou, devine de interes şi implementarea programei în cadrul instituţional specific al clasei şi al şcolii. Din această specificitate (predarea într-o echipă mixtă, care include profesionişti cu specializare, viziune şi abordare diferite) derivă o necesitate de cercetare în direcţia identificării varietăţii modelelor de colaborare a cadrele didactice cu partenerii din zona de educaţie nonformală implicaţi direct în derularea programei. Astfel, demersul evaluativ îşi va găsi contexte de intervenţie în proiectarea didactică, desfăşurarea efectivă a lecţiei şi evaluarea elevilor, implicaţiile acestora asupra practicilor educaţionale şi relaţionale, formatul colaborativ şi climatul clasei în triada cadru didactic-elevi-parteneri din zona de educaţie nonformală implicaţi direct în derularea programei.

Operaționalizarea conceptelor

Investigarea impactului programei de tip CDS implică analiză calitativă şi cantitativă şi poate să urmărească mai multe dimensiuni, cum ar fi: a) identificarea beneficiilor la nivelul dezvoltării competenţelor elevilor, în special, ca urmare a parteneriatul formal-nonformal în furnizarea serviciilor educaţionale; b) identificarea oportunităţilor şi a constrângerilor colaborării cadre didactice-parteneri din zona de educaţie nonformală implicaţi direct în derularea programei; c) eficientizarea predării în echipă, inclusiv investigarea modurilor în care cadrele didactice pot fi capacitate să implementeze în mod autonom un opţional, valorificând experienţa de predare în echipă cu parteneri din zona de educaţie nonformală.

Pe baza analizei studiilor relevante şi a feedbackului din partea tuturor celor implicaţi, vor trebui definite elementele investigate. Cu siguranţă, există tentaţia de a urmării un număr cât mai mare de elemente, dar aceasta trebuie făcută în acord cu resursele disponibile. Credem că, într-o situaţie ideală, numărul elementelor investigate ar trebui să fie între 1 şi 3. Spre exemplu, ele pot fi alese dintre elementele care definesc nivelul funcţional stabilit pentru 1-2 competenţe cheie. În cazul nostru (opţionalul „De-a arhitectura"), nivelul funcţional de referinţă ar trebui să fie cel pentru finalul clasei a IV-a. Feedbackul din partea participanţilor descris în capitolul 8 poate ajuta în identificarea descriptorilor de realizare, la nivel funcţional, ai competenţelor cheie, convergenţi cu prevederile programei de CDS, asupra cărora respondenţii manifestă consens în a le considera relevante pentru evaluare. Este util de identificat în ce măsură elevii, cadrele didactice şi arhitecţii implicaţi în implementarea opţionalului percep beneficii ale

rezultatelor pe dimensiunea cognitivă şi pe dimensiunea socio-emoţională (de exemplu, competenţe interpersonale, conştiinciozitate, caracter agreabil, stabilitate emoţională, autoreglare, perseverenţă, luarea deciziilor).

Formularea ipotezelor

Corpul de studii disponibil autorilor până în acest moment a pus în evidenţă numeroase raporturi corelative între participarea la programe de educaţie prin artă şi diferite beneficii pentru elevi, dar foarte puţine relaţii cauzale. Din acest motiv, formularea predicţiilor privind evoluţia elementelor investigate pe parcursul studiului este un moment cheie. El ne face să ne confruntăm cu posibilitatea ca ceea ce noi considerăm o influenţă benefică să nu poată fi susţinut prin date de cercetare.

Studiile în acest domeniu sunt încă la început, astfel că orice contribuţie este binevenită. Este important ca predicţiile făcute să se axeze pe elemente măsurabile, pentru care există modele teoretice ce pot fi validate sau infirmate.

Credem că raportarea în formularea ipotezelor la nivelul funcţional de realizare al descriptorilor din profilul absolventului este o strategie care ar ancora studiul în realitatea şcolii, dar nu este lipsită de riscuri. Faptul că se aşteaptă ca elevii să atingă descritorii din profilul absolventului la un anumit moment al dezvoltării lor în mediu şcolar, nu ne spune de fapt când sunt ei atinşi. Dacă anumiţi descriptori sunt prea generali, există posibilitatea ca anumiţi observatori să considere că elevii de vârste mai mici i-au atins cu uşurinţă.

Definirea grupului ţintă

Pe parcursul studiului am făcut de mai multe ori referire la elevii de ciclu primar ca potenţial grup ţintă pentru investigaţii. Evident, el poate fi schimbat. Motivul pentru care am accentuat această posibilitate ţine de anumite caracteristici ale învăţământului primar, cum ar fi predarea majorităţii orelor de aceeaşi persoană, dar şi existenţa deja a unui programe de educaţie prin arhitectură în oferta centrală, accesibilă la nivel naţional. Astfel, o posibilă selecţie a grupului ţintă ar putea conţine elevii de clasa a III-a care participă la ore de educaţie prin arhitectură în regim CDS, dar nu şi extracurricular.

Pentru înlăturarea surselor de eroare, este recomandabil să fie selectate şcolile care aplică programa pentru prima dată, iar dacă acest lucru nu este posibil (de exemplu, datorită numărului limitat de clase disponibile), şcolile selectate trebuie să o fi implementat de un număr egal de ani şi în condiţii similare. În caz contrar, există posibilitatea ca experienţele anterioare să influenţeze semnificativ aplicarea acesteia, pe perioada cercetării, iar comparabilitatea dintre rezultatele obţinute de diferite şcoli să fie afectată.

Design experimental

Investigaţia de tip experimental presupune selecţia a două loturi de elevi investigaţi: a) un lot experimental, compus din elevi care au participat la CDS; b) un lot de control, compus din elevi care nu au participat la CDS.

Dacă dimensiunile populaţiei din care se extrage eşantionul o permite, se pot construi încă două grupuri, care să ducă totalul la patru, şi care să permită introducerea unei noi variabile: prezenţa sau absenţa pretestării. Este documentat fenomenul influenţării rezultatelor de simpla participare la pretestare, chiar fără ca grupul respectiv să participe la intervenţia propriu-zisă, demersul menţionat anterior fiind în măsură să ne dea dimensiunea lui. Evident, dublarea numărului de grupuri participante la studiu va creşte resursele necesare derulării cercetării.

Principalul factor care trebuie avut în vedere atunci când sunt delimitate etapele studiului este cât de plauzibil ar fi ca în perioada de timp desemnată să se producă un efect ca urmare a intervenţiei educaţionale. Dacă însuşirea unei informaţii poate fi testată la un timp relativ scurt de la introducerea ei, în schimb, pentru a putea spune că a fost formată o atitudine, este nevoie de o perioadă de timp în care atitudinea respectivă să prezinte o anumită stabilitate în comportamentul elevilor.

Formarea grupului de lucru

În măsura în care demersul investigativ presupune o colaborare între mai multe tipuri de actori (cercetători, cadre didactice, profesionişti în arhitectură), dublată de o structură instituţională care va reprezenta cel mai probabil atât mediul public cât şi pe acela privat, este extrem de important să se stabilească procedurile de comunicare în grup. Responsabilitatea coordonării procesului revine echipei de cercetare, iar metodologia va trebui să reflecte culturile organizaţiilor din care provin membrii grupului de lucru.

Eşantionarea

Pornind de la populaţia disponibilă, pentru constituirea eşantionului, este necesară o fişă de analiză a contextului, care vizează descrierea grupului ţintă şi a unităţii şcolare (date generale privind unitatea şcolară; date privind participarea şi frecvenţa şcolară; date privind specificul comunităţii). Din perspectiva diversităţii mediului familial, indicatori relevanţi ar putea fi nivelul educaţional al membrilor familie şi consumul cultural al familiei. Performanţa şcolară este un alt element care va media constituirea eşantionului. Este important ca performanţele anterioare ale grupului ţintă (de exemplu, rezultatele la testările naţionale la clasa a II-a, mediile generale din anii anteriori, performanţele şcolare la anumite materii, implicarea în activităţi extraşcolare) să nu fie extreme.

În raport cu obiectivele de evaluare formulate, credem că numărul de unităţi şcolare selectate se poate situa între 2 şi 4. Se recomandă identificarea unor resurse care să conţină date statistice despre grupul ţintă. La nivel naţional, există o serie de iniţiative de colectare de date, principalele instituţii care ar

putea avea informaţii statistice de interes fiind: Institutul Naţional de Statistică, Inspectoratele Şcolare, Ministerul Educaţie, Reţeaua Eurydice, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei. Şcolile în care se va derula cercetarea deţin astfel de date şi pot ajuta la colectarea unor informaţii suplimentare.

Selectarea/ crearea de instrumente

Acest proces trebuie realizat în corelaţie cu dimensiunile de analiză calitativă şi cantitativă urmărite şi cu etapa cercetării în care ele vor fi aplicate. Parcurgerea unor studii anterioare asupra temei investigate este extrem de utilă în căutarea unor instrumente sau a unor indicaţii privind construirea lor.

Etapa pregătitoare:

- chestionar de identificare a practicilor existente în derularea programei CDS şi a elementelor pe care participanţii le consideră de interes pentru evaluare;
- interviu informal individual/de grup cu persoane implicate în derularea programei în şcoli (profesori, decidenţi, parteneri din zona de educaţie nonformală implicaţi direct în aplicarea programei), necesar pentru identificarea experienţelor de învăţare relevante şi pentru identificarea variabilelor/descrierea contextului educativ în mediu formal şi nonformal;
- interviu cu ofertanţii de programe iniţiale de formare pentru derularea activităţilor în şcoli;
- observare la clasă pentru identificarea unor activităţi semnificative pentru evaluare (şi coroborarea informaţiilor cu datele obţinute prin chestionare).

Etapa evaluării propriu-zise:

- fişe de observare la ore - în vederea investigării procesului de integrare şi implementare a CDS. Sunt urmărite gradul de participare, stimulare/motivare a elevilor în clasă; formatul de interacţiune cadru didactic-elev/elev-partener din afara şcolii; colaborarea formal-nonformal în învăţare. Sunt urmărite şi nevoile de formare pentru cadre didactice/arhitecţi, etc.
- fişe de înregistrarea a progresului elevilor pentru componentele competenţelor selectare pentru evaluare şi analiză de produse.
- interviuri cu elevi, profesori, parteneri din zona de educaţie nonformală implicaţi direct în derularea programei;
- chestionare/jurnale de progres adresate profesorilor şi partenerilor din zona de educaţie nonformală implicaţi direct în derularea programei pentru identificarea opiniilor practicienilor cu privire la impactul elementelor din programa CDS asupra competenţelor elevilor. Sunt vizate şi schimbările produse în practicile educaţionale, precum şi identificarea modificărilor necesare pentru o mai bună implementare a acestui CDS.

- chestionare adresate participanţilor la derularea programei în format colaborativ (predarea în echipă) pentru identificarea de măsuri necesare îmbunătăţirii învăţării în cadrul acestui CDS, pe dimensiuni precum complementaritatea formal-nonformal, formarea continuă a cadrelor didactice şi a arhitecţilor, ancorarea şi integrarea eficace a exemplului de programă CDS analizată în ansamblul ofertei curriculare pentru disciplinele de studiu la clasa a III-a.

Testarea instrumentelor

Aceasta este o etapă necesară calibrării instrumentelor. Ea este cu atât mai importantă în studierea impactului educaţie prin artă, cu cât experienţele anterioare, în special în domeniul educaţiei prin arhitectură, sunt foarte limitate.

Un alt pas pregătitor ce poate fi implementat în această etapă presupune configurarea unui parcurs formativ pentru cadrele didactice participante la cercetare, astfel încât să existe o dinamică a situaţiilor de învăţare la care să participe toţi elevii care formează lotul experimental, şi un calendar al derulării activităţilor similar, care să faciliteze aplicarea instrumentelor de investigaţie.

Definirea calendarului cercetării

Calendarul cercetării va trebui să reflecte atât practicile şcolare, cât şi specificul investigaţiei. Timpul alocat cercetării trebuie să se coreleze, în primul rând, cu posibilitatea ca schimbarea presupusă prin ipoteză să poată să aibă loc şi, pe cât posibil, să excludă interferenţele din partea altor factori.

Sistemul de educaţie aduce cu sine o presiune implicită, şi nu întotdeauna conştientizată, ca orice demers evaluativ să aibă ca punct de referinţă practicile curente de evaluare/notare şi calendarul şcolar. În varianta extremă, acest fenomen se traduce printr-o aşteptare ca evaluarea să urmeze un întreg an şcolar, să urmărească interacţiunile de la fiecare oră de curs şi să aibă ca puncte de referinţă începutul anului şcolar, sfârşitul primului semestru şi finalul anului şcolar. O astfel de variantă ar fi extrem de costisitoare sub aspectul tipurilor de resurse implicate, dar mai ales ar fi supusă unor surse semnificative de eroare. Printre acestea menţionăm schimbările semnificative care se produc în mod natural în dezvoltarea copiilor la vârstele specifice ciclului primar, dar şi multitudinea de experienţe formale şi informale la care poate fi expusă orice persoană într-o perioadă relativ lungă de timp (circa 9 luni).

Aplicarea instrumentelor

Vor fi urmate procedurile obişnuite ale unui demers de cercetare.

Analiza datelor

Vor fi urmate procedurile obişnuite ale unui demers de cercetare.

Redactarea raportului de cercetare

Vor fi urmate procedurile obişnuite ale unui demers de cercetare.

Tabelul de mai jos sintetizează etapele descrise în acest capitol, cu referiri la posibile opţiuni pe parcursul investigaţiei. Ceea ce am încercat să facem a fost să corelăm informaţiile obţinute din diferite documente cu experienţa celor care au construit parcursuri de educaţie prin arhitectură şi să subliniem la nivel practic cum ar putea fi aduse împreună pentru a construi un demers experimental.

Tabel 19. Etapele unei cercetări experimentale asupra impactului educaţie prin arhitectură

Demers		Aplicare
1.	*Delimitarea conceptelor*	Investigarea modalităţilor în care conceptele cheie ale studiului au fost definite în literatura de specialitate şi justificarea alegerilor operate de către echipa de cercetare.
2.	*Operaţionalizarea conceptelor*	Definirea elementelor investigate în raport cu datele de cercetare disponibile. Alegerea a 1-4 elemente care definesc nivelul funcţional a 1-2 competenţe cheie. **Ex.:***Competenţe sociale şi civice - Punerea în practică a unor norme elementare de conduită în contexte cotidiene* Este necesară intersectarea definiţiei conceptelor alese cu documente de proiectare ale activităţilor educaţionale vizate şi studii privind percepţia practicienilor despre elementele investigate.
3.	*Formularea ipotezelor*	Formularea predicţiilor privind evoluţia elementelor investigate pe parcursul studiului. **Ex.:** În urma unui parcurs educaţional de 8 ore de curs de tip CDS lotul experimental va atinge nivelul funcţional privind „*punerea în practică a unor norme elementare de conduită în contexte cotidiene*" într-o proporţie semnificativ mai mare decât lotul de control.
4.	*Definirea grupului ţintă*	Alegerea loturilor experimentale şi de control. **Ex.:** Patru clase a IV-a din mediul urban, dintre care două în lotul experimental şi două în lotul de control. Caracteristicile socio-economice ale părinţilor grupului ţintă vor reflecta valorile medii pe ţară (+/– o abatere standard). De asemenea, performanţa şcolară a grupului ţintă trebuie să fie una medie (+/– o abatere standard).
5.	*Design experimental*	Se va opta pentru un design experimental care să ţină cont de specificul elementelor studiate şi de resursele avute la dispoziţie.
6.	*Formarea grupului de lucru*	Stabilirea grupului de lucru şi a modalităţilor de comunicare. **Ex.:** Echipa de cercetare trebuie să propună şi să implementeze procedurile de comunicare într-un grup care mai cuprinde cadrele didactice implicate, profesioniştii în arhitectură şi reprezentaţii legali ai instituţiilor implicate (din conducerea şcolii şi din asociaţia/grupul de iniţiativă a arhitecţilor).
7.	*Eşantionarea*	Pornind de la populaţia disponibilă se vor aplica proceduri de selecţie a eşantionului, conform caracteristicilor definite anterior.
8.	*Selectarea/ Crearea de instrumente*	Alegerea instrumentelor va ţine cont de design-ul experimental.
9.	*Testarea instrumentelor*	Vor fi urmate procedurile obişnuite ale unui demers de cercetare.
10.	*Definirea calendarului cercetării*	Calendarul cercetării va trebui să reflecte atât practicile şcolare, cât şi specificul investigaţiei. **Ex.:** Pre-testare – 20-25 septembrie; aplicare parcurs educaţional – 26 septembrie – 25 noiembrie (8 săptămâni de curs); Testare post intervenţie: 25 -30 noiembrie.
11.	*Aplicarea instrumentelor*	Vor fi urmate procedurile obişnuite ale unui demers de cercetare.
12.	*Analiza datelor*	Vor fi urmate procedurile obişnuite ale unui demers de cercetare.
13.	*Redactarea raportului de cercetare*	Vor fi urmate procedurile obişnuite ale unui demers de cercetare.

PARTEA A IV-A
CONCLUZII ŞI RECOMANDĂRI

CAPITOLUL 10
CONCLUZII

Studiul nostru s-a structurat pe câteva direcţii de cercetare care au urmărit să pună în evidenţă modurile în care este înţeleasă educaţia artistică de către actorii implicaţii, care sunt cadrele de referinţă în care actorii implicaţii pot interacţiona, care sunt practicile în domeniul artei şi a educaţiei artistice din şcoli şi în mediile educaţionale conexe, precum şi identificarea actorilor-cheie şi a resurselor necesare în vederea implementării unei reţele funcţionale care să promoveze şi să faciliteze accesul artei şi a educaţiei artistice în şcoală.

Generozitatea temei, pe de o parte, şi nevoile stringente de reflecţie şi de selecţie a unor repere pentru propriile acţiuni, pe care le-am resimţit la comunitatea de practicieni (atât din domeniul educaţiei, cât şi din acela al artelor şi culturii), pe de alta, ne-au determinat să ne asumăm o paletă foarte largă de subiecte de investigat. Utilitatea acestui demers poate fi apreciată în mod diferit, în raport cu nevoile imediate ale principalilor beneficiari. O parte dintre rezultatele cercetării oferă un cadru pentru dezvoltări ulterioare. Măsura în care am reuşit să atingem obiectivele de cercetare propuse şi gradul în care rezultatele sunt valoroase pentru profesioniştii din domeniul artelor şi educaţiei îşi vor găsi o confirmare în timp, printre altele, printr-o serie de cercetări care să completeze absenţele semnificative ale studiului actual. Nu putem spera decât că, în ciuda limitelor menţionate pe parcursul acestei publicaţii, informaţiile pe care acest studiu le aduce să se poată constitui într-un punct de pornire în dialogul dintre practicieni, precum şi între practicieni şi decidenţii. În cele ce urmează, vom rezuma principalele concluzii care s-au desprins din investigarea opiniei principalilor actori implicaţi şi o serie de recomandări, despre care credem că ar putea contribui la dezvoltarea domeniului.

Concepte

Din cele patru categorii de actori care au participat la cercetarea de faţă, doar reprezentanţii din mediului artelor par a se afla într-un proces dinamic şi evolutiv de construire a conceptelor. Celelate categorii par avea nişte ancore mult mai puternice într-o serie de concepte şi imagini relativ puţin dinamice, puternic influenţate de modul în care se structurează învăţământul formal şi de informaţiile implicite şi explicite primite pe această cale. Spre exemplu, importanţa relativă acordată diferitelor materii

conduce la asocieri neaşteptate precum cea dintre artă şi sport, unii elevi asociind concursurile sportive cu activităţile artistice.

Chiar dacă la o primă vedere utilitatea abordării artei şi a educaţiei artistice pentru dezvoltarea elevilor relevă prevalenţa unor categorii de beneficii clar conceptualizate (de exemplu, înţelegerea importanţei factorilor estetici în viaţa obişnuită, dezvoltarea de aptitudini creative, capacitatea de exprimare personală, voinţă de a dezvolta propriul său sens estetic prin practica personală a exprimării artistice, prin formarea capacităţilor de observare şi de analiză, a spiritului critic, prin capacitatea de comunicare) este vorba mai degrabă de opţiunile oferite de cercetători şi bifate de elevi, decât de cadrul de referinţă cu care operează aceştia din urmă. Răspunsurile deschise ale elevilor au avut tendinţe de formulare stereotipă, cum ar fi: „mă ajută să mă relaxez" şi „îmi descopăr talentele", ele fiind ecoul unor concepţii împărtăşite de părinţi şi profesori.

Şcoala, împreună cu o serie de operatori culturali, se simte responsabilă în a promova ceea ce ea consideră a fi valorile artistice perene, fiind relativ puţin deschisă spre arta contemporană şi spre experimentul artistic. Dacă în rândul artiştilor constatăm un accent foarte puternic pus pe experienţa personală a fiecărui participant şi pe valorizarea vieţii lor de zi cu zi, în rândul reprezentanţilor şcolii constatăm o oarecare temere de a se angaja în acţiuni care nu au ca punct de plecare valori artistice consacrate.

Arta şi educaţia artistică sunt apreciate ca indiscutabil necesare pentru formarea personalităţii elevilor şi pentru dezvoltarea pe tot parcursul vieţii. Importanţa artei în planul dezvoltării personale este recunoscută de toţi actorii implicaţi, dar fiecare pune accent pe alte elemente sau modele de a atinge acest scop.

Dimensiunea de integrare şi coeziune socială (relaţionare interpersonală, toleranţă faţă de opiniile celorlalţi, disponibilitate pentru rezolvarea conflictelor etc.) constituie o tendinţă în ascensiune, aceasta fiind mai relevantă ca preocupare pentru operatorii culturali şi mai puţin pentru profesori – în ciuda faptului că elevii o consideră ca fiind o motivaţie semnificativă pentru a participa la activităţi educaţionale cu o dimensiune artistică.

Facilitarea comunicării cu alte persoane, ca efect al activităţilor artistice la care au participat, alături de înţelegerea utilităţii lucrului în echipă, se află printre principalele beneficii semnalate de elevi. Componenta de socializare este apreciată şi de profesori ca fiind un beneficiu relevant în plan educativ. Dezvoltarea capacităţii de comunicare, precum şi de integrare în contextul şcolar, sunt semnalate ca beneficii semnificative, de asemenea, de către părinţi. Climatul şcolar, disponibilitatea de interrelaţionare, cooperarea cu ceilalţi nu sunt explorate din perspectiva beneficiilor asupra prevenirii şi combaterii abandonului şcolar. Profesorii semnalează, rar, utilitatea artei pentru incluziunea socială a elevilor cu diferite probleme de adaptare sau CES.

Aplicând o grilă de analiză asupra răspunsurilor primite privind beneficiile artei din perspectiva vieţii de zi cu zi constatăm că ele se structurează cu prioritate pe următoarele direcţii: a) dezvoltarea unei

vieţi de calitate şi a unor modele comportamentale; b) intervenţie socială, culturală, de patrimoniu, ca rol şi misiune; c) dezvoltarea capacităţilor de observare şi de analiză, ca suport pentru înţelegerea vieţii. Secundar, se observă şi acordarea unei oarecare recunoaşteri a contribuţiilor artei pentru a) formarea de cunoştinţe şi deprinderi (estetice); b) dezvoltarea capacităţii de interacţiune şi integrare socială; c) gestiunea relaţiilor interpersonale; d) autocunoaştere sau identificarea unor scopuri şi modele de viaţă.

Activităţile artistice sunt, în principiu, incluse (în funcţie de posibilităţi şi conjuncturi favorabile) în planul operaţional al şcolii privind oferta de activităţi extraşcolare, această ofertă fiind configurată astfel încât să răspundă criteriilor de creştere a calităţii educaţiei în organizaţia respectivă. Elementul care face ca o mare parte din beneficiile asociate angajării în astfel de activităţi să se piardă, este lipsa, de cele mai multe ori, a unui proces structurat de reflectare asupra experienţei. Acest fenomen favorizează menţinerea în rândul elevilor a unor concepte ad-hoc privind ceea ce este arta şi impactul ei în viaţa personală şi a societăţii.

O constatare importantă realizată în cadrul cercetării se referă la semnalarea şi mediatizarea slabă a artei în aproape toate mediile. Lipseşte o strategie de promovare a experienţelor circumscrise educaţiei artistice, atât la nivelul şcolii, cât şi al celorlalte instituţii publice de la nivel local sau naţional. În general, se constată că şcoala nu explorează eficient resursele digitale (site-ul şcolii) pentru promovarea propriei imagini, pentru a oferi repere transparente de comunicare şi de identificare de noi oportunităţi de formare, precum şi de noi parteneri. Atât profesorii cât şi decidenţii resimt lipsa unui plan de dezvoltare care să urmărească în mod coerent dimensiunea educaţiei artistice.

Practici

Din zona şcolii, potrivit opiniilor profesioniştilor participanţi la această cercetare - elevi, părinţi, profesori şi decidenţi - profesorii din şcoala sunt aceia care iniţiază activităţi cu elemente artistice, iar participarea la derularea acestora a presupus adeziunea a aproape trei sferturi dintre elevi, mai puţin de un sfert declarând că nu au dorit să participe. Deşi înţelegem că oferta educaţională nu poate să vină întotdeauna în întâmpinarea aşteptărilor elevilor, considerăm că procentul celor care au respins activităţile cu o dimensiune artistică este suficient de mare pentru a ridica unele semne de întrebare asupra adecvării acestei oferte.

Iniţiativa activităţilor aparţine părinţilor sau elevilor în aproximativ un sfert dintre situaţii, un procent şi mai mic fiind perceput ca venind dinspre operatorii culturali, primării şi ONG-uri. Aceste rezultate trebuie luate sub rezerva faptului că cei investigaţi sub aspect cantitativ (elevii şi părinţii), au accesul cel mai restrâns la dimensiunea formală a organizării activităţii, necunoscând de multe ori care sunt cei implicaţi în sprijinirea demersului organizatoric. Ca iniţiatori de activităţi, profesorii declară că sunt sprijiniţi de către operatori culturali din muzee, consilii judeţene, ONG-uri, precum şi de părinţi şi de elevi (la nivelul liceului).

Consultatea cu părinţii şi luarea în considerare a opiniilor acestora relevă o dispunere egală a răspunsurilor (pozitiv/negativ, cu observaţia că în situaţia în care au fost consultaţi, aproape trei sferturi dintre părinţi semnalează faptul că s-a ţinut cont de opinia lor), participarea acestora însemnând, cel mai frecvent, susţinerea financiară şi, mai rar, doar oferirea de aprecieri/impresii la sfârşitul activităţii.

Cele mai frecvente tipuri de activităţi au presupus participarea la evenimente culturale (teatru, concerte, spectacole de dans, filme etc.) şi vizitarea de muzee, galerii sau expoziţii. Aceasta se reflectă şi în observaţia elevilor privind gradul lor de implicare în derularea activităţilor care a însemnat, în principal, „asist la" , în comparaţie cu „particip creativ la" sau „învăţ despre".

Contextele de manifestare a activităţilor artistice sunt influenţate de experienţele prealabile (reuşite) de la nivelul şcolii, de planificările din documentele de dezvoltare a şcolii în raport cu indicatorii de calitate şi de reglementările existente privind resursele financiare. Ca tipologii de activităţi, concursurile şi festivalurile, în cadrul unor proiecte sau iniţiate la nivelul şcolii, constituie cele mai frecvente experienţe.

Educaţia din perspectivă artistică presupune accesul la spaţii specifice. Experienţele din şcoli relevă că, cel mai adesea, sunt utilizate resursele de spaţiu din şcoală, avute la dispoziţie după încheierea orelor de curs. În măsura în care păstrarea locului (implicit, evitarea deplasării) reprezintă o ţintă pentru colectivul şcolii, sunt identificate limite iar, în anumite cazuri şi soluţii pentru a colabora cu operatori culturali, care pot veni în şcoală. Atunci când este necesară deplasarea (fiind considerată ca mult mai relevantă în raport cu rezultatele educative urmărite), cadrul administrativ în care trebuie să se înscrie acţiunile profesorilor se dovedeşte un obstacol important, cu efecte asupra iniţiativelor, a timpului avut la dispoziţie pentru rezolvarea consemnelor administrative şi a gradului de motivare din partea profesorilor.

Referitor la cadrul temporal, activităţile artistice se derulează cel mai frecvent de câteva ori pe semestru, dar pentru o bună parte din respondenţi ele sunt limitate la cadrul programului „Şcoala altfel". Indicatorul slab de prezenţă a activităţilor artistice într-o săptămână sau o lună poate fi analizat luând în calcul practicile şcolare privind aplicarea curriculumului şcolar (abordare disciplinară, abordare inter- şi transdisciplinară etc.).

În opinia profesorilor şi a decidenţilor, există şi o capacitate limitată a profesorilor de a planifica un continuum de activităţi, din raţiuni care variază de la lipsa competenţelor profesionale necesare de care ei cred că ar avea nevoie, la lipsa unui cadru de acţiune care să-i sprijine în mod coerent, în acest demers. Profesorii simt nevoia să li se ofere un suport adecvat pentru iniţierea, organizarea şi desfăşurarea activităţilor artistice, punând o presiune în plus pe artiştii sau operatorii culturali care vin cu o ofertă educaţională, cărora le cer formare.

Datele obţinute prin intermediul cercetarii pun în evidenţă faptul că, deşi şcoala pierde teren în faţa artiştilor şi operatorilor culturali în privinţa proporţiei de experienţe cu o dimensiune artistică pe care le propune elevilor, ea continuă să reprezinte locul cel mai important în care copiii şi adolescenţii îşi construiesc aparatul critic pentru înţelegerea experienţelor, fie că ele au avut loc în timpul orelor sau în afara programului şcolar.

Deşi avem informaţii indirecte că au existat situaţii în care, după o experienţă educaţională cu dimensiune artistică, elevii au procesat experienţa împreună cu un responsabil de activitate ţinând cont de componentele emoţională, raţională şi proiectivă, niciunul dintre cei chestionaţi sau intervievaţi nu a menţionat că ar fi trecut prin sau ar fi pus în mişcare un astfel de proces complet de reflecţie. Totuşi, există preocupare în rândul celor care gestionează astfel de activităţi pentru inserarea componentei de feedback şi procesare a experienţei educaţionale cu dimensiune artistică. Aproape două treimi dintre elevi declară că au fost consultaţi asupra temei activităţii şi că la sfârşit au fost întrebaţi cum s-au simțit, dar aceste cifre trebuie privite prin prisma informaţiilor primite de la celelalte grupuri, care au indicat că aceste demersuri există, dar sunt minimale ca timp alocat şi ca profunzime a explorării.

Există practici cu privire la feedback-ul activităților educative cu elemente artistice care presupun confirmarea valorii prin acordarea de diplome sau premii, prin recunoaşterea activităţilor de voluntariat. Din păcate, pentru profesori şi elevi, acest gen de feedback ajunge să echivaleze cu rezultatele activităţii, în detrimentul conştientizării impactului la nivel emoţional, al dezvoltării de abilităţi şi al restructurării imaginii despre lume.

La nivelul şcolii există practici de supervizare care permit evaluarea acestor activităţi, cărora li se adaugă alte practici privind stabilirea gradului de atingere a obiectivelor acestor activităţi prin discuţiile informale sau formale (consilii) ale profesorilor. Practicile din această arie, deşi încep să aibă din ce în ce mai mare acces la instrumente şi resurse informaţionale, se află totuşi încă la început.

Credem că ne aflăm într-un moment foarte favorabil, în care multitudinea de experienţe individuale sau din grupuri mici încep să se coaguleze în exemple de bună practică ce ajung să influenţeze practica altor profesionişti din domeniu. Se observă un proces de structurare a bunelor practici în cadrul comunităţii profesionale şcolare, în care exemplele recunoscute de profesori sunt prezentate ca atare. Sunt amintite situaţii precum: comunicarea deschisă; mediatizarea reuşitelor („exemplele stimulează"); simpozion la nivel municipal pe teme interdisciplinare sau transdisciplinare; laboratoare de creaţie; revista şcolii; comitetul/asociaţia de părinţi care se implică în viaţa şcolii; echipe de teatru sau dans; colaborarea interdisciplinară, colaborarea cu parteneri.

Impactul educaţiei artistice asupra şcolii se observă prin efectele semnalate, de la nivelul activităţilor educative (cunoştinţe, deprinderi şi atitudini) până la nivelul abordărilor metodologice noi, pe dimensiunea disciplinară, inter- şi transdisciplinară sau cu sugestii în planul politicilor educative (timp şcolar, parcursuri de formare, planul şcolii etc.). În această ultimă situaţie, o observaţie importantă, relevantă în mai multe planuri de dezvoltare a educaţiei pe termen scurt, mediu şi lung, se referă la importanţa educaţiei artistice şi culturale în discursul public: educaţia pentru valorile artistice şi culturale nu poate fi făcută dacă, la toate nivelurile de intervenţie ale instituţiilor publice, nu se manifestă clar voinţa/capacitatea de a le promova.

Proiecţii

Trecând de la concepţii, la punerea lor în practică, ajungem inevitabil şi la dimensiunea proiectivă a muncii celor implicaţi în aducerea artei în şcoală. În ciuda existenţei unei mici minorităţi a cadrelor didactice care cred contrariul, părerea prevalentă în rândul celor investigaţi este că o creştere a ponderii activităţilor educaţionale cu o dimensiune artistică ar fi benefică. În calea deschisă către atingerea acestui deziderat, se află anumite obstacole, dar şi numeroase oportunităţi.

Pare a exista un consens în rândul profesorilor, decidenţilor şi artiştilor că cheia promovării artelor în educaţie este dată de formarea celor implicaţi în gestionarea activităţilor. Cei chestionaţi resimt atât nevoia propriei formări, cât şi a celor cu care ei lucrează, pentru a aduce arta în şcoală. Chiar dacă există ocazii informale de formare (în lucrul cu artiştii pentru profesori sau cu elevii pentru artişti), ele sunt percepute ca insuficiente pentru a atinge un nivel de profesionalizare adecvat în acest domeniu. Ceea ce se cere este o formare unitară şi de anvergură naţională a celor implicaţi.

Profesorii şi reprezentanţii mediului artistic consideră că sursele financiare avute la dispoziţie influenţează în mod decisiv asupra activităţilor artistice. În general, se observă că resursele necesare provin din proiecte şi parteneriate naţionale sau internaţionale, de la diverse instituţii (MEN, ISJ etc.), din contribuţii ale elevilor/părinţilor sau, mai rar, din fondul şcolii. O resursă semnificativă constă în parteneriatele care s-au realizat prin intermediul proiectelor sau ofertelor locale. Profesorii sunt în căutare de sprijin financiar (dată fiind şi nevoia de a avea materiale de lucru specifice domeniilor artistice vizate), însă reuşita lor depinde de oportunităţile existente la nivel local şi de (in)existenţa unor cadre administrative şi legislative care să-i încurajeze pe operatorii economici să se implice pe segmentul de educaţie artistică.

Documentarea mai bună a rezultatelor, precum şi validarea lor, prin instrumente puse la dispoziţie dinspre cercetarea ştiinţifică, este acut resimţită de practicienii din domeniu, care se simt adesea fără argumente, atunci când sunt puşi să susţină de ce este important să se investească resurse în aducerea artei în şcoală. Pe de o parte, ei doresc să devină capabili de a-şi documenta şi evalua proiectele, iar pe de alta, resimt nevoia unei certificări de natură ştiinţifică a muncii lor, dar pe care nu ştiu cum să o obţină.

Documentarea beneficiilor educaţiei prin artă

În raport cu documentele de politici publice europene, stimularea cooperării şi schimbului de experienţă dintre cercetare, teorie şi practică reprezintă o prioritate, deoarece prin aceasta acţiune pot fi susţinute în mod adecvat celelalte direcţii de dezvoltare. Studiul de faţă identifică o serie de posibilităţi de explorare a contextului şi a impactului artei şi culturii în educaţie prin intermediul cercetării.

În identificarea unei liste de priorităţi pentru cercetare, pe termen scurt, mediu şi lung, am avut în atenţie direcţii şi referinţe descrise în documentele de politicii europene în acest domeniu. Parcurgând literatura de specialitate şi experienţele practice ale celor care folosesc educaţia prin arhitectură credem că

există un potenţial crescut al acestui tip de activităţi de a forma competenţe şi de a avea o contribuţie semnificativă la consolidarea unei abordări transdisciplinare în contextul educaţiei formale.

Dificultăţile pe care le-am întâmpinat în a identifica studii experimentale în această arie credem că ţin de un complex de factori privind felul în care este percepută arhitectura, în general, şi educaţia prin arhitectură în mod particular. Un astfel de element ţine de identitatea pe care şi-a construit-o arhitectura în rândul artelor, în special, prin incorporarea unei puternici dimensiuni tehnice şi prin sistemul de formare şi organizare profesională. Aceste particularităţi au făcut ca arhitectura să nu constituie în conştiinţa publică prototipul artei, mai ales că ea, spre deosebire de alte arte, limitează accesul celor neiniţiaţi la instrumentele ei de exprimare. Dacă muzica şi artele vizuale încurajează masiv participarea neprofesioniştilor şi arta amatorilor, arhitectura implică un monopol al celor cu studii formale asupra mijloacelor de expresie. În practică, acest fenomen a condus la limitarea programelor de educaţie prin arhitectură la cele promovate de asociaţii profesionale, care până în acest moment par a fi avut un contact limitat cu zona de cercetare.

Numeroasele programe de educaţie prin arhitectură identificate la nivel internaţional reflectă nu doar preocuparea asociaţiilor arhitecţilor de a-şi promova profesia şi produsele, ci şi o percepţie pozitivă în rândul părinţilor şi reprezentanţilor sistemelor de educaţie privind potenţialul lor impact. Sondarea opiniilor cadrelor didactice asupra unui astfel de program desfăşurat în România a venit să susţină această ipoteză.

Aşa cum am pus în evidenţă în schiţarea modelului de cercetare experimentală, există numeroase dificultăţi şi limitări aferente unui astfel de demers. Pentru a putea pune în evidenţă formarea de competenţe, procesul de evaluare trebuie să se întindă pe o perioadă semnificativă de timp, iar acest lucru face greu de separat influenţa intervenţiei educaţionale de ceea ce sunt acumulări masive specifice vârstei.

Dincolo de testarea unui set de ipoteze ce ţin de formarea unor competenţe cheie la nivelul grupului ţintă, credem că se pot întrevedea o serie de piste de investigaţie, pe care le considerăm potenţial valoroase: a) *cercetări care vizează nivelul strategic, prin programe definite la nivelul şcolii/comunităţii/naţional* (explorarea perspectivelor de dezvoltare organizaţională în raport cu misiunea proprie; configurarea unui obiectiv comun de dezvoltare a educaţiei prin intermediul artei şi culturii şi a direcţiilor de acţiune la nivelul comunităţii; deschiderea către noi parteneriate şi profesionalizarea acestora pe mai multe planuri de acţiune; explorarea modalităţilor de promovare a ţintelor educative prin artă şi cultură; explorarea eficientă a resurselor); b) *cercetări care vizează creşterea calităţii educaţiei, pe mai multe dimensiuni* (explorarea dimensiunii formative, în învăţare, predare, evaluare; explorarea oportunităţilor de a crea punţi între educaţia formală şi cea nonformală şi informală la nivelul curriculumului dezvoltat în şcoală; dezvoltarea instrumentelor de proiectare, dezvoltare şi evaluare a activităţilor artistice pentru creşterea calităţii educaţiei; explorarea oportunităţilor de dezvoltare profesională şi integrare pe piaţa muncii); c) *cercetări care vizează dezvoltarea resurselor umane pe noi direcţii profesionale* (explorarea unor forme noi de comunicare profesională; dezvoltarea unei mai mare diversităţi de programe de formare iniţială dedicate mai multor categorii de specialişti).

Informaţiile colectate prin documentare şi prin contactul cu cei care aduc un astfel de program în şcolile din România ne-au permis să contribuim la un posibil model de studiu experimental, care să pună în evidenţă eventuale beneficii de învăţare la nivelul elevilor care l-au parcurs. Contribuţiile noastre ţin

cont de realitatea actuală din sistemul de educaţie formală, fiind posibil ca unele dintre ele să trebuiască redefinite, în momentul în care ar surveni anumite schimbări la nivelul reglementativ al sistemului de învăţământ. Va fi foarte important ca în cazul în care se va apela la ele, aceste contribuţii să fie trecute printr-un proces de reevaluare şi contextualizare.

CAPITOLUL 11
RECOMANDĂRI

Pornind de la informaţiile despre sfera artelor cu o dimensiune educaţională identificate prin intermediul cercetării noastre, vom încerca să conturăm ceea ce am putea numi, împrumutând un termen din psihologie, zonele proxime de dezvoltare.

Organizare şi implementare

• *Asumarea unor obiective educative de atins prin artă şi cultură*

Afirmarea utilităţii artei şi a educaţiei artistice în şcoală şi în viaţa de zi cu zi de către toţi cei direct implicaţi reprezintă un argument forte pentru coagularea unui program relevant la nivelul şcolii/la nivel local/la nivel naţional prin care să fie coerent şi constant structurate beneficiile formative ale acestora privind: dezvoltarea echilibrată din punct de vedere creativ, cognitiv, emoţional, estetic şi social a copiilor şi a tinerilor; învăţarea participativă; formarea pe competenţe, în contextul unei legături mult mai bune cu viaţa de zi cu zi; dezvoltarea disponibilităţii şi a abilităţilor de a învaţă pe tot parcursul vieţii.

Cercetarea relevă faptul că nu există strategii de promovare a implicaţiilor asupra dezvoltării capitalului uman prin intermediul artei şi culturii. Dacă anumite programe de educaţie au intrat în conştiinţa publică (educaţie pentru sănătate, educaţie ecologică etc.), în domeniul artistic nu există încă o strategie de promovare la nivelul decidenţilor. În ceea ce priveşte dezvoltarea capitalului de imagine al şcolii, aceasta poate fi explorată eficient cu ajutorul resurselor electronice, prin care misiunea şcolii şi mecanismele de comunicare şi parteneriat devin transparente şi accesibile tuturor celor interesaţi. Orice domeniu câştigă teren în măsura în care el oferă nişte avantaje, iar acestea sunt promovate. În condiţiile în care există un consens la nivelul actorilor implicaţi asupra beneficiilor, prezenţa artelor în educaţie ar avea nevoie în acest moment de lobby şi de aducerea împreună a profesioniştilor într-o reţea capabilă să creeze oportunităţi de colaborare.

• *Definirea perspectivelor de dezvoltare organizaţională*

Capitalul de experienţă acumulat în cadrul şcolii trebuie organizat prin intermediul unui program de dezvoltare organizaţională, care să proiecteze pe termen scurt, mediu şi lung indicatori pentru componentele referitoare la dezvoltarea de parteneriate, resurse şi oferte educative.

Construirea unui program de dezvoltare a şcolii prin intermediul artei şi culturii poate aduce plusvaloare instituţiei în raport cu comunitatea, deoarece există aşteptări, în acest sens, din partea principalilor beneficiari ai educaţiei. Prin urmare, ar fi util ca fiecare şcoală să-şi dezvolte un profil care să

definească explicit viziunea organizaţiei cu privire la implicarea sa în dezvoltarea educaţiei prin artă şi cultură, deoarece în lipsa acestuia, profesorii se văd nevoiţi de fiecare dată să consume resurse considerabile de energie pentru a integra activităţi de acest gen în oferta lor educaţională.

• ***Deschiderea către noi parteneriate şi asumarea unor obiective comune***

Percepţiile asupra dimensiunii administrative nu presupune doar observarea existenţei unor piedici, ci şi a multor oportunităţi, a căror utilizare ar facilita dezvoltarea activităţilor educaţionale cu o dimensiune artistică. Ne referim aici la realizarea unor documente care să reglementeze comunicarea şi colaborarea dintre şcoală şi comunitatea locală, documente care să asigure transparenţa şi accesul nediscriminatoriu la informaţii pentru o categorie de parteneri în ascensiune (operatorii culturali publici, ONG-uri, artişti independenţi). Ele ar contribui la schimbarea percepţiei asupra relaţiei şcoală-operatori culturali, care de multe ori pare a fi influenţată mai mult de disponibilitatea sau indisponibilitatea unei instituţii de a coopera, decât de interesul elevilor. Multe sincope în comunicarea dintre şcoală şi operatorii culturali ar putea fi evitate dacă cele două părţi ar avea aşteptări reciproce mai bine calibrate. În acest sens, ar fi necesară o bună cunoaştere a rolurilor pe care şi le poate asuma fiecare partener, pentru a pune eficient în relaţie educaţia şi arta. Din păcate, există foarte puţine contexte care să favorizeze cunoaşterea reciprocă. Crearea lor ar putea să revină sistemului educaţional (de exemplu, spaţii de întâlnire virtuale sau faţă în faţă), dar ar avea nevoie de sprijinul activ al comunităţii artiştilor şi operatorilor culturali.

Este nevoie de asumarea unor obiective comune privind dezvoltarea educaţiei prin artă de către toate instituţiile interesate de educarea şi integrarea socială şi profesională a membrilor comunităţii şi pentru definirea direcţiilor de acţiune pe termen scurt, mediu şi lung. Acest pas a fost semnalat de către mulţi participanţi la cercetare ca fiind necesar pentru a da coerenţă activităţilor derulate în prezent în şcoli şi în afara acestora.

• ***Asigurarea accesului la resurse***

Experienţele individuale sau de grup privind oportunităţile existente, piedicile şi soluţiile identificate de către cadrele didactice, în momentul în care au organizat şi derulat activităţi artistice, au relevat nevoia de a avea cadre de acţiune care să-i ajute să rezolve mai repede probleme inerente legate de resursele umane, materiale, financiare sau de spaţiu.

Sunt necesare intervenţii în plan legislativ-administrativ care să faciliteze accesul la resursele financiare existente sau să faciliteze parteneriatul cu agenţii economici sau cu instituţiile publice, în vederea accesării fondurilor necesare, în condiţiile configurării mai clare a beneficiilor reciproce.

Din perspectiva programelor şi a proiectelor existente, se observă că promovarea artei cu o dimensiune educaţională suferă de pe urma lipsei unor oportunităţi de finanţare, atât la nivel naţional, cât şi la nivel local. De exemplu, prin dispariţia finanţărilor oferite de Administraţia Fondului Cultural

Naţional pentru această arie de intervenţie, artiştii şi operatorii culturali au fost lipsiţi de unul dintre cele mai importante instrumente de aducere a artei în şcoală. Este necesară stabilirea unor strategii coerente prin care atât instituţiile centrale (Ministerul Educaţiei, Ministerul Culturii), cât şi cele regionale (consiliile judeţene şi locale) să îşi identifice roluri concrete în sprijinirea financiară în acestui domeniu. Ca experienţă pozitivă, în acest sens, este relevant de semnalat faptul că, în acest moment, unele oraşe din România au demarat procesul construirii unor strategii culturale, care includ şi prevederi în sensul acordării unui sprijin concret artei cu o dimensiune educaţională. Aceasta posibilitate ar putea fi pusă în acţiune în cât mai multe comunităţi.

Resurse umane

• *Programe de formare iniţială*

Un moment decisiv pentru abordarea tematicii artelor în educaţie pare a fi cel a formării iniţiale a profesorilor. O formare timpurie din această perspectiva, ar asigura sensibilizarea lor faţă de utilitatea stabilirii unor legături între arte, propria disciplină de predare şi finalităţile educaţiei, în sensul cultivării unei atitudini deschise şi al raportării la un cadru validat din punct de vedere valoric. Această intervenţie timpurie ar putea constitui un suport profesional prin care se pot evita situaţiile, nu tocmai rare, în care neîncrederea în propriile capacităţi de abordare a domeniului artistic sau asupra valorii educaţionale a diferitelor activităţi îi face pe profesori să fie reticenţi în ceea ce priveşte introducerea educaţiei prin artă în oferta educaţională.

Deşi există sistematizări conceptuale atât în domeniul artelor cât şi în cel educaţional, la nivel naţional nu am găsit o sistematizare a conceptelor specifice zonei de intersecţie dintre cele două, care să fie folosită ca bază pentru formarea profesioniştilor din domeniu. Este necesar un demers de cartografiere conceptuală a unor posibile profiluri ale specialistului în domeniului artelor utilizate în scop educaţional, care să fie mai mult decât o simplă juxtapunere a conceptelor din cele două domenii sursă. În practica actuală, prezenţa masteratelor care îmbina arta şi educaţia pune în evidenţă eforturile de sistematizare ale practicienilor din domeniu, dar pentru moment fiecare dintre ele gravitează în jurul altor concepte cheie („artist pedagog", „educaţie nonformală", „pedagogia artei"). Ca bune practici, fiecare dintre aceste modele propuse este valoros, dar se dovedeşte necesară explorarea mai amplă a configuraţiilor de formare/specializare, din care exemplele identificate reprezintă doar un set de abordări.

Urmărind răspunsurile fiecărei categorii de actorii participanţi la aducerea artei în şcoală, se observă premisele unor beneficii comune care decurg din efortul de conştientizare şi explicitare a conceptelor cu care operează. Bineînţeles că nevoile fiecărei categorii de actori sunt diferite şi trebuie abordate cu instrumente diferite. Artiştii şi operatorii culturali par a fi conştientizat mai mult decât celelalte categorii investigate această nevoie, dar fără îndoială ar putea beneficia de pe urma unor experienţe de formare în această zonă – fie ele de durată mai scurtă (ateliere) sau mai lungă (studii de licenţă/masterat).

• Dezvoltarea de programe de formare continuă

Percepţiile privind gradul de dezvoltare profesională în raport cu nevoile generate de punerea în fapt a activităţilor artistice (resurse, organizare, puncte tari, puncte slabe, găsirea de soluţii etc.) credem că oferă un punct de plecare pentru construirea programelor de formare atât pentru cadrele didactice cât şi pentru ofertanţii de activităţi cu dimensiune artistică din instituţii cu atribuţii educative complementare, organizaţii sau iniţiative particulare.

În acest moment al dezvoltării domeniului, cei care au implementat deja activităţi şi proiecte sunt o sursă foarte bună de informaţii care ar putea fi convertite în programe de formare continuă de scurtă durată. Ele vor trebui totuşi fundamentate prin intermediul modelelor teoretice şi a informaţiei disponibile în studii ştiinţifice.

• Explorarea unor forme noi de comunicare profesională

Rezultatele cercetării relevă nevoia de diversificare a strategiilor de comunicare între cadrele didactice, pe teme legate de obiectivele dezvoltării educaţiei artistice la nivelul şcolii, şi de abilitare pentru comunicarea cu persoane-resursă din afara şcolii, în vederea stabilirii contextului de acţiune în care pot sau trebuie să se specializeze pentru a interveni în mod competent. Liceele vocaţionale de arte ar putea furniza experienţe de bune practici în cadrul atelierelor de dezvoltare profesională organizate în şcoli (de exemplu, zile metodice).

Existenţa unor forumuri (online sau faţă în faţă) dedicate profesioniştilor din acest domeniu, prin care ei să-şi poată comunica experienţele ar facilita transferul de informaţii, ar scădea costurile de pregătire a activităţilor şi ar putea conduce la diminuarea ratei de eşec. În acest sens, noile tehnologii pot oferi soluţii eficiente din punctul de vedere al costurilor, prin intermediul unor instrumente ca: grupurile de pe reţelele de socializare, arhivele de proiecte, instrumente de comunicare sincronă sau asincronă. Totuşi ele nu pot suplini în totalitate comunicare faţă în faţă, fiind dezirabilă construirea unor mecanisme la nivel local şi naţional care să faciliteze întâlnirea profesioniştilor din artă şi educaţie.

Asigurarea calităţii

• Crearea de punţi între educaţia formală, nonformală şi informală prin curriculum

Analiza conceptelor şi a practicilor identificate prin intermediul studiului nostru pune în evidenţă aşteptări, oportunităţi şi soluţii de intervenţie, care pot sta la baza unor acţiuni concrete pentru îmbunătăţirea calităţii educaţiei la nivelul curriculumului. Aceste intervenţii pot fi structurate pe mai multe paliere de importanţă, de la curriculumul recomandat la curriculumul aplicat. Direcţiile de intervenţie în plan imediat (la nivelul curriculumului aplicat) privesc dimensiunea metodologică: recunoaşterea valorii formative şi integrarea activităţilor artistice în ansamblul disciplinelor şcolare; realizarea unor programe transversale; dezvoltarea cunoştinţelor, deprinderilor şi atitudinilor din domeniile de competenţe cheie favorizate prin educaţia artistică; transferul de metode alternative de învăţare etc.

• *Dezvoltarea de instrumente de proiectare şi evaluare*

Informaţiile obţinute prin intermediul cercetării relevă faptul că cei implicaţi în configurarea ofertei de activităţi educaţionale cu o dimensiune artistică au acumulat un capital de experienţă privind proiectarea, organizarea şi desfăşurarea activităţilor artistice în cadrul proiectelor şcolii, al programului „Şcoala altfel", al planului şcolii privind dezvoltarea ofertei de activităţi educative şi extraşcolare. Pentru creşterea eficienţei acestor demersuri, este necesar să fie puse la dispoziţia profesorilor unele instrumente prin care aceştia ar putea să-şi amelioreze propriul demers. Necesitatea acestor instrumente de lucru pentru profesor ţine, în special, de îmbunătățirea modalităților de evaluare a activităților. Dezvoltarea unei evaluări adecvate la nivel naţional a educaţiei prin artă, din perspectiva învăţării şi a formării pe competenţe, va răspunde unei priorităţi formulate la nivelul politicilor publice adoptate pentru accesul egal la o educaţie de calitate şi pentru dezvoltarea socială, în ansamblul ei.

• *Raportarea la dezvoltarea profesională şi integrare pe piața muncii*

Mulţi profesionişti din educaţie continuă să considere că beneficiile educaţiei prin artă sunt condiţionate de talentul copiilor, ceea ce ar face ca contribuţia la formarea competenţelor să fie redusă. De asemenea, este larg răspândită ideea că oportunitățile deschise de artă pe piaţa muncii sunt limitate şi slab remunerate. Credem că este nevoie de programe de informare şi de formare care să permită o conectare a opiniilor cadrelor didactice la dovezile aduse de studii şi de realitatea actuală de pe piaţa muncii.

În ceea ce priveşte planul curriculumului recomandat, este necesară formularea unor direcţii de acţiune, prin care să se poată crea un context favorabil pentru integrarea dimensiunii artistice în şcolile cu profil tehnologic sau economic. Luarea în considerare a artei în raport cu aceste direcţii de formare a elevilor la nivel preuniversitar trebuie să se facă atât dintr-o perspectivă generală, aceea a accesului tinerilor la o viaţă de calitate, cât şi din perspectiva concretă a specializării în domenii legate de industrii artizanale, prin care pot avea acces la piaţa muncii.

Cercetare

În final dorim să subliniem importanţa continuării demersurilor de cercetare care să vizeze zona de educaţie prin artă. Studiul de faţă a identificat o multitudine de domenii de cercetare privind arta în şcoală – unele dintre acestea derivând din recomandările de mai sus – pentru abordarea cărora ar fi necesară stabilirea unei liste de priorităţi. În raport cu documentele de politici publice europene, stimularea cooperării şi schimbului de experienţă dintre cercetare, teorie şi practică reprezintă o prioritate, deoarece prin aceasta acţiune pot fi susţinute în mod potrivit celelalte direcţii de dezvoltare.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE

1. Aguiar Esteban, J. 2014. *La Bauhaus y la educación infantil: un modelo de educación artistíca integral*. Valladolid. Accesibil la https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/5038/1/TFG-B.383.pdf (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
2. Arañó Gisbert, J.C. 1993. „La nueva educación artística significativa: definiendo la educación artística en un período de cambio". În *Arte, individuo y sociedad*. Madrid: Editorial Complutense, nr. 5/1993.
3. Asociaţia „De-a Arhitectura". 2015. *Raport de activitate 2014*. Accesibil la http://de-a-arhitectura.ro/wp/wpcontent/uploads/2015/02/raport-anual-2014.pdf (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
4. Baek, J.-S.; Lee, K.-P. 2008. „A participatory design approach to information architecture design for children". În CoDesign, 4:3, 173-191 Accesibil la http://dx.doi.org/10.1080/15710880802281026 (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
5. Bamford, A. 2006. *The Wow Factor: Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education*.Waxmann Verlag GmbH, Germania.
6. Bamford, A. 2009. *Arts and Cultural Education in Iceland*. Accesibil la https://www.menntamalaraduneyti.is/media/MRN-pdf_reports/ann_bamford.pdf (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
7. Bamford, A.; Wimmer, M. 2012. *The Role of Arts Education in Enhancing School Attractiveness: a literature review*. EENC Paper. Accesibil la http://www.interarts.net/descargas/interarts2548.pdf (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
8. *Banque de situation d'apprentissage et d'évaluation. Un site du serveur en évaluation a l'Université de Montréal*. Accesibil la http://evaleta.scedu.umontreal.ca/wordpress/banquesae/ (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
9. Batllori, R., Serra, J.M. 2011. „El proyecto educativo Ciudad, Territorio, Paisaje". În *Paisatge y educacio*, p. 384-385. Accesibil la http://www.catpaisatge.net/fitxers/publicacions/paisatge_educacio/pe_esp.pdf (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
10. Bârlogeanu, L. 2001. *Psihopedagogia artei – educaţia estetică*. Iaşi: Polirom.
11. Bercu, N. coord. 2012. *Mecanisme şi practici de aplicare şi de dezvoltare a curriculumului la nivel de şcoală şi de clasă*. Bucureşti: Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei.
12. Botnariuc, P. F. coord. 2011. *Portofoliul educaţional*. Bucureşti: Afir Color.
13. Bozec, G.; Barrère, A.; Montoya, N. 2013. *Les parcours „La Culture et l'Art au Collège": enquête sur un dispositif d'éducation artistique et culturelle*, Laboratoire CERLIS. Université Paris-Descartes. Accesibil la https://www.seine-saint-denis.fr/IMG/pdf/ok_synth_c3_a8serapport_f_c3_a9vrier2013-2.pdf (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
14. Bryce, J.; Mendelovits, J.; Beavis, A.; McQueen, J.; Adams, I. 2003. *Evaluation of School-based Arts Education Programmes in Australian Schools*. Australian Council of Education Research.
15. Byram, M. 2009. *Sociétés multiculturelles et individus pluriculturels: le projet de l'éducation interculturelle*. Accesibil la www.coe.int/lang/fr (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
16. *Cadrul european de referinţă al competenţelor cheie pentru învăţarea pe tot parcursul vieţii*. Accesibil la http://www.tvet.ro/index.php/ro/educatie-si-formare-profesionala-in-europa/instumente-europene-pentru-invatarea-pe-tot-parcursul-vietii/cadrul-european-de-referinta-al-competenelor-cheie-pentru-in vatarea-pe-tot-parcursul-vietii.html (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
17. Călin, M. 2007. „Educaţie estetică şi artistică". În *Ştiinţele educaţiei – Dicţionar Enciclopedic*. Bucureşti: Editura Sigma.
18. Căpiţă, L. coord. 2011. *Valorificarea experienţelor de învăţare nonformală în construirea competenţelor cheie*. Bucureşti: Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei.

19. Comisia Europeană/EACEA/Eurydice, 2012. *Dezvoltarea competenţelor cheie în şcolile din Europa: Provocări şi oportunităţi pentru politică. Raport Eurydice*. Luxemburg: Oficiul pentru Publicaţii al Uniunii Europene. Accesibil la http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/145RO.pdf (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
20. *Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 22 May 2008 on promoting creativity and innovation through education and training*. Accesibil la http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/ALL/;jsessionid=Ss2YTFybKfLBchQ2LbyxXvWBDzbngXq4FKyHQSPz6Th64dvRhVc4!1088657097?uri=CELEX:42008X0607(02) (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
21. Conseil de l'Europe. 2008. *Livre blanc sur le dialogue interculturel*. Strasbourg Cedex. Accesibil la http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_fr.pdf (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
22. Costea, O. coord. 2009. *Metodologia implementării competenţelor cheie în curriculumul şcolar aplicat*. Bucureşti: Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei.
23. Costea, O. coord. 2010. *Metodologia implementării competenţelor cheie*. Bucureşti: Institutului de Ştiinţe ale Educaţiei.
24. Côté, M. coord. 2007. *Evaluation du programme culture à l'école*. Québéc. Accesibil la http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/Rap_Culture_Ecole.pdf (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
25. Council of Europe. 2008. *Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 22 May 2008 on promoting creativity and innovation through education and training* [*Concluziile Consiliului şi reprezentanţilor guvernelor statelor membre reuniţi pe 22 mai 2008, cu privire la promovarea creativităţii şi inovaţiei în cadrul educaţiei şi formării*]. Accesibil la http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/ALL/;jsessionid=Ss2YTFybKfLBchQ2LbyxXvWBDzbngXq4FKyHQSPz6Th64dvRhVc4!1088657097?uri=CELEX:42008X0607(02) (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
26. Council of Europe. 2009. *Recommendation 1884 (2009) Cultural education: the promotion of culture, creativity and intercultural understanding through education* [*Recomandarea nr. 1884/2009 a Ansamblului Parlamentar al Consiliului Europei privind Educaţia culturală: promovarea culturii, a creativităţii şi a înţelegerii interculturale prin educaţie*]. Accesibil la: http://assembly.coe.int/Main.asp?link=/Documents/AdoptedText/ta09/EREC1884.htm. (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
27. Council of Europe. 2011. *Council of Europe Framework Convention on the Value of Cultural Heritage for Society*. Accesibil la http://conventions.coe.int/Treaty/Commun/QueVoulezVous.asp?NT=199&CM=8&CL=FRE. (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
28. EACEA. 2009. *Education artistique et culturelle à l'école en Europe/ Arts and Cultural Education at School in Europe/ Educaţia artistică şi culturală în şcoala europeană*. Bruxelles: Eurydice. Accesibil la http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thematic_reports/113FR.pdf. (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
29. *Enseñanzas artísticas*. Accesibil la http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/estudiantes/ensenanzas-artisticas.html (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
30. *Ensenyar arquitectura - Aprendre arquitectura II Congrés infantil d'arquitectura a les comarques de Girona L'entorn ideal, 2012*. Accesibil la http://www.coac.net/Girona/entorn_ideal.pdf. (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
31. European Parliament, Council of the European Union. 2006. *Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning (2006)*. 18 Dec. 2006, 2006/962/EC. Accesibil la http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:EN:PDF (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
32. European Union. 2014. *Culture and Audiovisual*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.Accesibil la file:///C:/Users/ise001/Downloads/culture_audiovisual_en.pdf. (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
33. Frawley, T. J. 2013. „Aesthetic Education: Its Place in Teacher Training”. In *Art Education*, 66.3.

34. García Fernández, J. 2010. *A modo de evaluación: Diez años de mi escuela para mi ciudad. O de cómo una dragona inspiró hermosas historias e insólitas aventuras*. Ayuntamiento de Segovia, Segovia. Accesibil la: http://www.magrama.gob.es/es/ceneam/programas-de-educacion-ambiental/de-mi-escuela-para-mi-ciudad/evaluacion_demiescuela_tcm7-13400.pdf. (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
35. Greene, J.P.; Kisida, B.; Bowen, D.H. 2014. The Educational Values of Field Trips. Accesibil la http://educationnext.org/the-educational-value-of-field- trips/ (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
36. Guvernul României. 2008. *Strategia Naţională pentru Dezvoltare Durabilă a României. Orizonturi 2013-2020-2030*.
37. Henley, D. 2014. *Cultural Education in England*, Department for Education.
38. Henley, D. 2011. *Music Education in England*, Department for Education.
39. Inspectoratul şcolar Judeţean Sibiu. 2015. *Starea învăţământului din judeţul Sibiu. Raport privind calitatea şi rezultatele educaţiei în anul şcolar 2014-2015, p.37-43*. Accesibil la http://www.isjsb.ro/isjsibiu/raport_starea_invatamantului_an_scolar_2014-2015.pdf. (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
40. Ioniţă, S. 2012. „Art terapia în contextul serviciilor terapeutice". În *Anuarul Grupurilor de Risc*. Accesibil la http://www.centrulsintagma.ro/anul-ii-2012.html.
41. Johnson, M. H. 1998. „Phenomenological method, aesthetic experience, and aesthetic education". În *Journal of Aesthetic Education* , vol. 32.1.
42. Larouche, M.-C. 2011. „Quelle pace pour le patrimoine culturel en univers social au primaire, au Quebec? Regard sur le programme de formation de l'école Québécoise". În *Canadian Issues*, Summer 2011, pp. 40-44. Accesibil la http://search.proquest.com.ux4ll8xu6v.useaccesscontrol.com/docview/1009339764?OpenUrlRefId=info:xri/sid:summon&accountid=15533. (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
43. Larouche, M.-C.; Lebrun, N.; Meunier, A. 2012. „Ressources muséales, TIC et univers social au primaire. Une recherche collaborative". În McGill Journal of Education, 42 no. 2, p.171-192.
44. Lauret, J.-M. 2006. „Education artistique et culturelle". În *Les Cahiers d'Education & devenir*, nr.8/dec. 2006.
45. Lauret, J.-M.; Marie, F. coord. 2010. *Final report. Working Group on developing synergies with education, especially arts education*. Accesibil la: http://ec.europa.eu/culture/key-documents/doc/MOCedu_final_report_en.pdf. (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
46. *Legea Educaţiei Naţionale nr.1/2011*. Accesibil la http://www.edu.ro/index.php/legaldocs/14847. (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
47. *Ley Orgánica de la Educación 8/2013*. Accesibil la http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886. (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
48. Lord, P.; Dawson, A.; Featherstone, G.; Sharp, C. 2012. *London Schools Research: Cultural Engagement*. Slough: NFER. Accesibil la https://www.nfer.ac.uk/publications/ANDL02/ANDL02.pdf (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
49. Love. A. 2009. „Teaching is Learning: Teacher Candidates Reflect on Aesthetic Education". În *Teaching Artist Journal*. 19 Nov 2009. Online: http://www.tandfonline.com/loi/htaj20. (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
50. Lozanovska, M.; Xu, L. 2012. „Children and university arhitecture students working togeter: a pedagogical model of children's participation in architectural design". În *CoDesign*, vol.9, nr.4, p.209-229. Accesibil la http://dx.doi.org/10.10882.2012.693187. (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
51. Mark, M. L. 1999. „A historical interpretation of aesthetic education". *În Journal of Aesthetic Education* 33.4.
52. Măntăluţă, O.; Velea, S. (coord). 2013. *„Şcoala altfel": să ştii mai multe să fii mai bun! Evaluarea programului naţional de activităţi extracurriculare şi extraşcolare 2012-2013*. Bucureşti: Institutului de Ştiinţe ale Educaţiei. Accesibil la http://www.ise.ro/wp-content/uploads/2014/06/Evaluare_Scoala_Altfel.pdf (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
53. Mândruţ, O. coord. 2010. *Metodologia proiectării şi aplicării curriculumului la decizia şcolii*. Bucureşti: Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei.

54. MEN – DGESCO. 2013. *Le parcours d'éducation artistique et culturelle*, Circulaire n° 2013-073 du 3-5-2013. Accesibil la http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=71673. (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
55. National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (NACCCE). 1999. *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*. London: Department for Education and Employment. Accesibil la http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED440037.pdf. (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
56. O'Farrell, L.; Meban, M. 2003. *Arts education and Instrumental Outcomes: An Introduction to Research, Methodes and Indicators*. UNESCO. Accesibil la http://portal.unesco.org/culture/en/files/22202/10911069663ofarrell_meban.pdf/ofarrell_meban.pdf (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
57. *OMECI nr. 3410/ 16.03.2009 cu privire la aprobarea planurilor-cadru de învăţământ pentru clasele a IX-a – a XII-a, filierele teoretică şi vocaţională cursuri de zi*. Accesibil la http://programe.ise.ro/Actuale.aspx. (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
58. *OMECTS nr. 3035/ 10.01. 2012 privind aprobarea Metodologiei – cadru de organizare şi desfăşurare a competiţiilor şcolare şi a Regulamentului de organizare a activităţilor cuprinse în calendarul activităţilor educative, şcolare şi extraşcolare*. Accesibil la http://programe.ise.ro/Actuale.aspx. (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
59. *OMEN nr. 3.371/12.03.2013 privind aprobarea planurilor-cadru de învăţământ pentru învăţământul primar si a Metodologiei privind aplicarea planurilor-cadru de învăţământ pentru învăţământul primar*. Accesibil la http://programe.ise.ro/Actuale.aspx. (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
60. *OMENCS nr. 3590/05.04.2016 privind aprobarea planurilor-cadru de învăţământ pentru învăţământul gimnazial*. Accesibil la http://programe.ise.ro/Actuale.aspx. (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
61. *OMENCS nr. 5034/29.08.2016 cu privire la metodologia de organizare a Programului naţional „Şcoala altfel”*. Accesibil la https://www.edu.ro/sites/default/files/Metodologie%20Scoala%20Altfel.pdf (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
62. Oxford Economics. 2014. *The economic impact of the creative industries in the Americas*, Inter-American Development Bank.
63. Özdemir, O. E. 2012. *Aesthetic processes in science education: art based science education*. 45.1: 269-284. Ankara Universitesi.
64. Parlamentul European. 2009. *Rezoluţia Parlamentului European din 24 martie 2009 privind studiile în domeniul artei în Uniunea Europeană (2008/2226(INI)*. Disponibil la: http:/www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2009-0153+0+DOC+XML+V0//RO. (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
65. Perrot, A.-C.; Thévenaz, M. 2013. *Evaluation du programme „Education et culture”. Synthèse du rapport intermédiaire pour l’année scolaire 2011–2012*. Centre d’évaluation culturelle. Zurich. Accesibil la http://www.erz.be.ch/erz/fr/index/kultur/bildung_kultur/ueber_bildung_kultur/unterlagen.assetref/content/dam/documents/ERZ/AK/fr/biku/Zusammenfassung%20Zwischenbericht_Evaluation%20Franz.pdf (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
66. Poyet, F.; Bacconnier, B. 2006. *Lettre d'information n° 15 – février 2006. Évaluation de l'éducation artistique et culturelle*. Accesibil la http://ife.ens-lyon.fr/vst/LettreVST/15-fevrier-2006.php (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
67. Putz-Plecko, B. 2008. *Rapport de fond Education culturelle: Promotion de la connaissance culturelle, de la créativité et de la compréhension interculturelle à travers l’éducation*. Accesibil la http://dieangewandte.at/jart/prj3/angewandte/resources/dbcon_def/uploads/Universitaet/Berichte/FreportBparis0811.pdf. (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
68. Raedó, J. 2013. *Informe sobre educación arquitectónica para niños en España y Latinoamérica*. Accesibil la http://fronterad.com/?q=informe-sobre-educacion-arquitectonica-para-ninos-en-espana-y-latinoamerica. (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
69. Rubio Noheda, M.; Majadas Andray, J. 2007. „De mi escuela para mi ciudad”. În CEE *Participación Educativa*, 6, noviembre 2007, pp. 104-115. Accesibil la http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n6-rubio-noheda.pdf. (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
70. Schonmann, S. (ed.). 2015. *International Yearbook for Arts Education,* nr. 3.

71. Sharp, C.; Le Métais, J. 2000.*The Arts, Creativity and Cultural Education: An International Perspective*. Accesibil la https://www.nfer.ac.uk/research/centre-for-information-and-reviews/inca/TS%20Arts,%20creativity%20and%20cultural%20education_An%20International%20Perspective%202000.pdf (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
72. Smith, R. A. 2001. „A View from Aesthetic Education”. În *Research Studies in Music Education*. No. 17.
73. *Strategia națională de învățare pe tot parcursul vieții 2015-2020*. Accesibil la https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Minister/2016/strategii/Strategie%20LLL%20(1).pdf (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
74. Taggart, G.; Whitby, K.; Sharp, C. 2004. *Curriculum and Progression in the Arts: an International Study. Final Report*. Londra: National Foundation for Educational Research. Accesibil la https://www.nfer.ac.uk/publications/CPQ01/CPQ01.pdf. (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
75. Ţibu, S.; Botnariuc, P. F. coord. 2010. *Portofoliul pentru educație permanentă*. Bucureşti: Afir Color.
76. UNESCO. 2006. *Road Map for Arts education/ Feuille de route pour l'éducation artistique* [*Foaia de parcurs privind Educația artistică*]. Accesibil la http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/creativity/arts-education/official-texts/road-map/ (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
77. UNESCO. 2010. *Seoul Agenda. Goals for the development of Arts education*. *Agenda Seul.* [*Ținte pentru dezvoltarea educației artistice*]. Accesibil la: http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/creativity/arts-education/official-texts/development-goals/ (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).
78. Van der Pol, H. 2008. „Key role of cultural and creative industries in the economy”. În *Statistics, Knowledge and Policy 2007: Measuring and Fostering the Progress of Societies*. Paris and Washington D.C: OECD. pp. 343-353.
79. Winner, E.; Goldstein, T. R.; Vincent-Lancrin, S. 2013. *Art for art's sake? The impact of arts education. Overvew*. OECD Publishing. Accesibil la https://www.oecd.org/edu/ceri/ART%20FOR%20ART%E2%80%99S%20SAKE%20OVERVIEW_EN_R3.pdf. (ultima accesare în data de 15 decembrie 2016).

Site-uri consultate

1. http://asociatia-komunitas.ro/
2. http://cnr-unesco.ro/ro/despre-noi/
3. http://culturaineducatie.ro/portfolio-posts/de-a-arhitectura/
4. http://de-a-arhitectura.ro/portfolio/in-orasul-meu/
5. http://de-a-arhitectura.ro/wp/wp-content/uploads/2013/03/de-a_arhitectura.pdf
6. http://edcult.eu/wp-content/uploads/2014/02/GHID-stefan-neaga.pdf
7. http://evaleta.scedu.umontreal.ca/wordpress/banquesae/
8. http://ismb.edu.ro/documente/proiecte/Baza%20de%20date%20online%20pentru%20educatie%20formala%20si%20nonformala.pdf
9. http://oar.squarespace.com/
10. http://programe.ise.ro/
11. http://www.arhiforum.ro/agora/programul-cultural-%E2%80%9Ede-arhitectura%E2%80%9D
12. http://www.arquiexploradores.com/proyecto-educativo/
13. http://www.competenteincomunicare.ro/
14. http://www.ise.ro/wp-content/uploads/2015/04/Competente-cheie-europene.pdf
15. http://www.isjbihor.ro/isjbihor/fisiere/noutati/regulament%20CDS_2015.pdf
16. http://www.isjcj.ro/htm/sitepr_new/pr/pdf/Strategia_pt._educatie_2013-2016.pdf
17. http://www.observatorulurban.ro/programul-educaional-de-a-arhitectura.html
18. http://www.ps4.ro/centrul-cultural-pentru-unesco-nicolae-balcescu.html
19. http://www.recitus.qc.ca/sae/primaire
20. http://www.syaa.ro/programul-educational-de-a-arhitectura-s-a-extins-la-60-de-clase-si-1500-de-elevi/
21. http://www.uia.archi/en
22. http://www.uia.archi/en/se-former

23. http://www.unicef.ro/media/privind-in-trecut-privind-in-viitor/campania-pentru-participarea-scolara-%e2%80%9ehai-la-scoala/
24. http://www.uniuneaarhitectilor.ro
25. https://europa.eu/european-union/topics/culture_en
26. https://www.igloo.ro/articole/despre-arhitectura-pe-intelesul-copiilor-3-de-a-arhitectura/

ISBN 978-606-28-0532-6



www.editurauniversitara.ro